

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES
DE DIRECTRICES GÉNÉRALES
EN REGARD DE LA QUALITÉ ET DU LEADERSHIP EN CPE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
GINETTE HÉBERT

AVRIL 2016

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

Dans le présent mémoire, la forme féminine a été retenue pour parler des directrices générales et des directeurs généraux dans l'unique but d'alléger le texte. Cette étude concerne néanmoins autant les hommes que les femmes.

REMERCIEMENTS

À Nathalie Bigras et Gilles Cantin pour leur soutien tout au long de ce projet, pour la rapidité de leurs retours, pour leur engagement scientifique envers la petite enfance qui est si inspirant.

À M. Pierre Toussaint, Mme Lise Lemay et Mme Manon Boily, membres du jury, pour leurs regards aiguisés et leurs commentaires qui ont permis d'améliorer mon projet.

À toutes les DG qui ont partagé avec générosité leurs représentations de la qualité et du leadership. Merci à l'expertise d'Hélène Ferland, Nicole Sanchagrin et Louise Décarrie, DG de grande expérience, qui ont contribué par leurs regards et commentaires à améliorer ce projet de maîtrise.

Un merci particulier à Joanne Lehrer qui m'a aidé à déplier les ailes pour que je puisse voler à nouveau. Merci pour les retouches de Roxanne et de Stéphanie sans qui la finition n'aurait pas été la même.

Merci à Daniel, Lise, Renée, Linda, Nathalie, Danielle, Manon, Francine, Yvon, Sandra et Rolande pour leur intime et précieux soutien, qui n'ont pas manqué de m'inspirer par leur intérêt, leurs questionnements et les liens multiples avec le terrain. Merci à ceux et celles qui par leur leadership pédagogique m'interpellent et

m'inspirent, en particulier le groupe des leaders pédagogiques du Regroupement des CPE de Laval.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	x
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xi
RÉSUMÉ	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 L'historique du réseau des centres de la petite enfance.....	5
1.2 La complexité du rôle des DG.....	8
1.3 La qualité en CPE au Québec	12
1.4 Le portrait des DG en CPE	15
1.5 La pertinence de la recherche	19
1.6 Les questions de recherche	21
CHAPITRE II	
CADRE CONCEPTUEL	23
2.1 Les conceptions théoriques de la qualité	23
2.1.1 Les quatre catégories de la qualité.....	24
2.1.2 Le modèle écosystémique de la qualité	28
2.2 Les conceptions théoriques du leadership	31
2.2.1 La définition du leadership	32
2.2.2 Le contexte du leadership	34
2.2.3 Les pratiques de leadership.....	38
2.3 Les représentations sociales.....	41
2.3.1 Les fonctions des représentations	42
2.3.2 La structure des représentations.....	44

2.4	Les objectifs de recherche	45
CHAPITRE III		
	MÉTHODOLOGIE.....	48
3.1	La pertinence épistémologique et l'approche méthodologique	49
3.2	Les participantes recherchées	51
3.2.1	Le recrutement	54
3.3	Le portrait des participantes.....	56
3.4	Les instruments de collecte de données.....	59
3.4.1	L'entretien individuel semi-dirigé	59
3.4.2	L'entretien collectif semi-dirigé	61
3.4.3	Le journal de bord de la chercheuse	63
3.5	La rigueur scientifique de la recherche qualitative/interprétative	65
3.6	Les considérations éthiques	68
3.7	L'analyse des données qualitatives.....	69
3.8	Les limites de la recherche	71
CHAPITRE IV		
	PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	73
4.1	Les représentations et variables de la qualité en CPE	73
4.1.1	La qualité, c'est l'enfant d'abord.....	74
4.1.2	La qualité et les relations entre les acteurs autour de l'enfant	77
4.1.3	La qualité, les activités et l'aménagement des lieux.....	84
4.1.4	La qualité, la qualification et la formation continue	88
4.1.5	La qualité, un ensemble d'éléments interdépendants	94
4.1.6	L'observation et l'évaluation de la qualité	96
4.1.7	Résumé des représentations de qualité des DG	98
4.2	Les représentations et pratiques de leadership.....	99
4.2.1	Les orientations.....	100
4.2.2	L'adhésion	102
4.2.3	Les caractéristiques de la leader et de son leadership.....	105
4.2.4	La reconnaissance	108

4.2.5	La communication	110
4.2.6	Les ressources	113
4.2.7	Résumé des représentations et pratiques de leadership identifiées par les DG	114
CHAPITRE V		
DISCUSSION		116
5.1	Les représentations de la qualité en CPE et ses variables	117
5.1.1	Les représentations de qualité à la lueur des conceptions théoriques	118
5.1.2	L'observation et l'évaluation de la qualité	130
5.2.	Les représentations du leadership et pratiques associées	132
5.2.1	Le leadership à la lueur des conceptions théoriques.....	133
5.2.2	Les pratiques de leadership.....	139
5.2.3	Comportements de leaders efficaces.....	139
5.2.4	Faire face aux obstacles	141
5.3	Les propos des DG à la lueur des représentations sociales	143
CONCLUSION		144
ANNEXE A		
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT		152
ANNEXE B		
MATÉRIEL DE RECRUTEMENT.....		153
ANNEXE C		
QUESTIONNAIRE ÉCRIT		159
ANNEXE D		
QUESTIONNAIRE D'ENTRETIEN SEMI-STRUCTURÉ INDIVIDUEL		161
ANNEXE E		
QUESTIONNAIRE POUR L'ENTRETIEN COLLECTIF SEMI-DIRIGÉ		163
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES		168

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
1. 1	Illustration de la place centrale occupée par les directeurs	11
2. 1	Modèle écosystémique de la qualité des services de garde.....	28

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1.1 Répartition des directrices générales des CPE selon leur scolarité et leur champ d'études pour l'exercice financier 2008- 2009	17
2.1 Quatre catégories de la qualité selon l'OCDE (2006).....	27
2.2 Niveau de complexité du contexte et les rôles du leader	37
2.3 Sous-tâches de la sphère du leadership tirées des Normes professionnelles des gestionnaires de services de garde à l'enfance (CSRHSGE, 2013)	39
2.4 Comportements des leaders efficaces en contexte scolaire.....	40
3.1 Critères de sélection des participantes à la recherche	53
3.2 Étapes du recrutement	55
3.3 Informations sur les DG participantes et leur CPE	58
5.1 Question de la qualité : Objectifs et thèmes des résultats de recherche	118
5.2 Quatre catégories de la qualité et thèmes de résultats de recherche associés	119
5.3 Question du leadership : Objectifs et thèmes des résultats de recherche	133
5.4 Concepts de leadership et thèmes issus des résultats	134
5.5 Contexte et rôles du leader	138
5.6 Comportements des leaders efficaces	141
D.1 Objectifs de recherche et questions anticipées pour l'entretien individuel semi-dirigé	162

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AQCPE	Association québécoise des centres de la petite enfance
CA	Conseil d'administration
CPE	Centre de la petite enfance
CSRHSGE	Conseil sectoriel des ressources humaines secteur de garde à l'enfance
DAQSG	Direction de l'accessibilité et de la qualité des services de garde
DG	Directrice générale
ISQ	Institut de la statistique du Québec
MFA	Ministère de la Famille et des Aînés
MFE	Ministère de la Famille et de l'Enfance
NICHD	National institute of child health and human development
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
SÉGE	Services éducatifs de garde à l'enfance

RÉSUMÉ

Cette recherche s'intéresse à la qualité générale en centre de la petite enfance (CPE). Chaque enfant a droit de fréquenter un service de garde éducatif de qualité, puisqu'au-delà de sa fréquentation, c'est la qualité du service qui influence le développement des enfants. La directrice générale (DG) a la responsabilité de mobiliser et coordonner toutes les ressources afin d'assurer la qualité du CPE. La recherche vise à comprendre les représentations sociales de DG au regard de la qualité et du leadership puisqu'elles occupent ce poste clé. Cette recherche de type qualitatif/interprétatif vise à mieux comprendre le point de vue des acteurs clés sur le phénomène. L'échantillon comporte 8 DG provenant de CPE ayant entre 2 et 5 installations. Des entretiens semi-dirigés individuels et collectifs ont constitué le corpus dont l'analyse de contenu a été traitée à l'aide du logiciel QDA-Miner.

Les données recueillies relatives aux représentations de la qualité des DG suggèrent que l'enfant est situé au cœur de leurs décisions. Dans leurs représentations de la qualité, elles font également part d'attentes quant aux relations entre les éducatrices et les enfants, quant aux relations avec les parents, aux activités proposées aux enfants et à l'aménagement des lieux. Elles affirment également reconnaître les compétences du personnel et croire à la formation continue. Les DG insistent sur l'importance du leadership pour susciter l'adhésion des acteurs. Elles disent assurer le suivi des orientations décidées en CA par la formulation d'un plan d'action. Avec leurs adjointes, elles considèrent adopter des pratiques qui rendent possible le développement professionnel et qui contribuent à la qualité du CPE.

Mots-clés : représentation sociale, directrice générale (DG), petite enfance, qualité, leadership, leaders efficaces

INTRODUCTION

Un CPE peut regrouper plus d'une installation, accueillant un nombre varié d'enfants et de familles, pour une seule directrice générale¹ (DG) qui œuvre sous la responsabilité d'un conseil d'administration (CA). Elle collabore avec une ou quelques directrices adjointes dont le nombre varie, selon le nombre d'installations et le nombre d'enfants qui fréquentent le CPE. La tâche des DG en CPE est définie en quatre grands axes soit : 1) assister le conseil d'administration dans l'exercice de ses fonctions, 2) assurer la qualité des services offerts et leur fonctionnement efficace, 3) représenter le conseil d'administration auprès du personnel, 4) assurer une gestion optimale des ressources financières, matérielles et immobilières. Toutefois, malgré cette description de la catégorie d'emploi, les modalités de gestion dans les centres de la petite enfance ne sont pas uniformes.

Les DG s'assurent de la qualité, mais de quelle « qualité » est-il question? Comment la définissent-elles? Les DG sont au cœur d'une organisation complexe aux défis variés, elles doivent assumer de multiples tâches, à divers niveaux. Les DG occupent une position clé dans l'organisation du CPE. D'une part, elles représentent leur corporation à l'extérieur du CPE, ayant ainsi comme mandat d'intervenir dans les enjeux politiques, sociaux ou pédagogiques. D'autre part, elles ont la responsabilité

¹ Dans le présent mémoire, la forme féminine a été retenue pour parler des directrices générales et des directeurs généraux dans l'unique but d'alléger le texte. Cette étude concerne néanmoins autant les hommes que les femmes.

d'influencer les ressources organisationnelles, humaines, communicationnelles ou administratives de leur CPE.

Ainsi, dans une certaine mesure, la qualité de l'organisation est liée aux choix et aux pratiques de la DG (Lainey, 2008). En ce sens, il paraît pertinent de vouloir comprendre quelles sont leurs représentations de la qualité? Comment se représentent-elles le leadership? Comment font-elles pour influencer leur CPE vers la qualité? Ces questions sont au cœur de cette recherche au sujet des représentations de DG de CPE sur la qualité et le leadership. L'identification de leurs représentations pourrait permettre de mieux comprendre ce qui influence les comportements, les décisions et les pratiques des DG au regard de la qualité des organisations qu'elles dirigent.

L'étude des représentations constitue un point de départ pour mieux comprendre les problèmes contemporains (Abrieu, 2011). Dans le but d'apporter un éclairage nouveau sur la qualité dans les CPE, cette recherche qualitative/interprétative vise à mieux comprendre les représentations des DG au regard de la qualité.

Le premier chapitre traite de la problématique. L'historique des CPE, la transformation du rôle des DG, un portrait des DG de CPE au Québec et un regard sur la qualité en CPE, font ressortir la pertinence de mener cette recherche. Les questions de recherche y sont formulées.

Le deuxième chapitre concerne le cadre conceptuel. Il est question des conceptions théoriques de la qualité, du leadership et des représentations sociales. Les objectifs de recherche sont présentés à la fin de ce chapitre.

Le troisième chapitre permet d'aborder la méthodologie. L'épistémologie et l'approche méthodologique inscrivent cette recherche qualitative/interprétative dans une perspective exploratoire. Les instruments de collecte de données et la méthode d'analyse sont présentés. La rigueur scientifique, les considérations éthiques et les limites de recherche sont également prises en compte.

Les résultats sont présentés au quatrième chapitre. Dans un premier temps, les données recueillies abordent les représentations des DG en CPE au regard de la qualité. Dans un deuxième temps sont présentés les résultats des représentations des DG quant à leur leadership et les pratiques qu'elles disent adopter.

Le cinquième chapitre avance une discussion sur les résultats de cette recherche quant à la qualité, au leadership et aux représentations sociales.

Finalement, au sixième chapitre, la conclusion permet de faire ressortir les faits saillants des représentations des DG au regard de la qualité et de leur leadership et de présenter les limites et les pistes pouvant donner suite à cette recherche.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Selon le *Guide de classification du personnel d'encadrement* (AQCPE, 2008), la DG d'un CPE travaille sous l'autorité d'un conseil d'administration et doit s'assurer que les ressources sont utilisées afin de réaliser la mission de l'établissement. Or, malgré le fait que les DG soient responsables de la qualité, au Québec, peu de recherches se sont intéressées à la contribution réelle des directrices et à leur influence sur la qualité des services de garde (Tremblay, 2003; Drouin, Bigras, Fournier, Desrosiers, Bernard, 2004). Les écrits indiquent que la formation, l'expérience et la satisfaction qu'elles éprouvent à l'égard de leur travail sont les principales variables de la gestionnaire ayant été corrélées avec la qualité du service de garde (Lemay et Bigras, 2012; Drouin *et al.*, 2004; Doherty, 1991). Par contre, ces variables ne semblent pas permettre une identification fine de ce qui contribue à maintenir et augmenter le niveau de qualité d'ensemble du service de garde éducatif. Cette recherche souhaite jeter un nouvel éclairage sur la compréhension de la qualité en CPE vue par les DG ainsi que sur la façon dont elles décrivent le leadership par lequel elles influencent la marche vers l'atteinte de cette qualité. Ainsi, la recherche qualitative/interprétative, est portée avec l'intention de comprendre les représentations des DG de CPE au regard de la qualité et du leadership.

1.1. L'historique du réseau des centres de la petite enfance

En 1995, l'adoption de la politique familiale inscrit la volonté du gouvernement de développer un grand nombre de services éducatifs de garde à la petite enfance afin de répondre aux besoins des familles. En 1997, le tout nouveau ministère de la Famille et de l'Enfance regroupe les garderies sans but lucratif et les agences de services de garde en milieu familial déjà existantes pour donner naissance au réseau des centres de la petite enfance (CPE). Ceux-ci offriront désormais des services complémentaires, un volet correspondant aux services de garde éducatifs en installation, et un deuxième volet, la garde en milieu familial. Dès leur formation, les CPE sont des organismes sans but lucratif où le conseil d'administration (CA) est formé d'une majorité de parents utilisateurs du service. La DG est sous l'autorité du CA qui lui confie la responsabilité de la gestion de la mission des CPE et les principes du programme éducatif (Ministère de la Famille et de l'Enfance (MFE), 1997).

Le développement du réseau des CPE est associé à une volonté gouvernementale d'accroître l'accessibilité aux enfants et à leur famille à des services de garde éducatifs. Tout est alors mis en œuvre pour offrir un grand nombre de places en services éducatifs pour les enfants entre 0 et 5 ans. À titre d'exemple, en 1997, 78 864 enfants âgés de 0 à 5 ans fréquentaient un service de garde (MFE, 1999b), alors qu'en 2010, on y retrouvait 221 192 enfants (MFA, 2010b). Ce nombre continue toujours d'augmenter, quoique plus lentement. En mars 2012, 244 694 enfants fréquentaient les différents services de garde au Québec. De ce nombre 35,8 % fréquentaient un CPE en installation (Direction de l'accessibilité et de la qualité des services de garde, 2014).

Cet accroissement soutenu du développement des places exige alors une grande mobilisation de la part de tous les partenaires des services de garde, que ce soit pour la formation initiale du personnel éducateur, pour construire des installations, pour développer des outils adaptés au développement de l'expertise en milieu familial, pour informer les conseils d'administration, pour s'adapter aux nombreux changements dans la réglementation ou dans les règles budgétaires, etc.

Dans cette foulée, l'arrivée d'un premier programme éducatif commun à tous les centres de la petite enfance (1997) précise la mission et l'orientation pédagogique favorables au développement global des enfants qui fréquentent un service de garde éducatif. Jusqu'alors, chaque milieu de garde élaborait son propre cadre de référence et son programme d'activités. Dorénavant, le programme éducatif oriente, dans son ensemble, le personnel éducateur afin d'assurer la qualité du service de garde éducatif.

Au Québec, selon le chantier de l'économie de l'emploi social de 1996, une réflexion sur l'économie ouvre la perspective de s'assurer que celle-ci renvoie tant à la production concrète de biens ou de services qu'elle soit également associée à une rentabilité sociale. Celle-ci peut s'évaluer par la contribution au développement démocratique, par le soutien à une citoyenneté active, par la promotion de valeurs et d'initiatives de prise en charge individuelle et collective (Chantier de l'économie et de l'emploi, 1996). Cette économie sociale intègre à ses statuts et ses choix des processus de décision démocratiques impliquant les usagers et les travailleurs. Le réseau des CPE fait partie du secteur de l'économie sociale. Pour les conseils d'administration d'un CPE et leur gestionnaire, une nouvelle éthique inscrirait alors la qualité du service, non pas uniquement à une gestion financière saine (perte/surplus), mais aussi aux aspects social et éducatif déjà inscrits dans la mission des CPE.

Afin de consolider les orientations pédagogiques retenues et la cohérence avec les valeurs démocratiques inscrites dans le programme éducatif, une tournée provinciale de formation, dispensée par le MFE en 1999-2000 (MFE, 1999a), a été offerte aux gestionnaires et aux représentantes des associations et regroupements du secteur des services de garde (Gagnon, 1999).

Bien qu'encore dans l'effervescence du développement des places d'accueil pour les enfants et leur famille, les services de garde éducatifs participent à une vaste enquête sur la qualité des services de garde régis au Québec, *Grandir en qualité 2003* (Drouin *et al.*, 2004). Pour ce faire, des outils d'observation et d'évaluation de la qualité sont développés afin de mesurer la qualité de l'expérience quotidienne de garde de l'enfant et l'application du programme éducatif. Il s'agit d'une enquête exhaustive ayant porté sur un échantillon représentatif par stratification proportionnelle et par région administrative (en ce qui concerne les CPE, pour les installations recevant des poupons de moins de 18 mois et pour les installations accueillant les enfants de 18 mois et plus). Par conséquent, les résultats de l'Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs (Drouin *et al.*, 2004) offrent un portrait représentatif de la qualité de l'expérience offerte aux enfants dans les divers modes de garde observés (CPE, garderies, milieux familiaux). Quelques résultats de l'enquête seront présentés lorsqu'il sera question de la qualité.

En 2006, le réseau des services de garde connaît une restructuration importante. À la suite d'un changement de gouvernement, l'adoption de la Loi 124 sur les services de garde éducatifs vient bousculer la structure même des CPE. L'appellation de bureau coordonnateur (BC) sera dorénavant réservée aux organisations sans but lucratif qui chapeautent la garde en milieu familial, alors que le CPE désigne la garde collective en installation sans but lucratif. Les CPE doivent dès lors réaliser une nouvelle réorganisation interne qui modifie leur organigramme. « Le projet de loi 124 apporte

des changements majeurs d'orientation et de structure à l'égard des services de garde au Québec » (RCPECE, 2005, p. 11). Ce qui affecte à nouveau les tâches et responsabilités des DG, puisqu'avec le conseil d'administration elles doivent déterminer de quelle manière le soutien pédagogique pourra être maintenu dans le CPE. Jusqu'alors, l'encadrement pédagogique était majoritairement dispensé aux éducatrices et aux responsables de services de garde en milieu familial par les conseillères pédagogiques. Parmi les changements structurels engendrés par la loi 124, le financement est diminué, ce qui a pour effet de diminuer voire d'éliminer ces postes dédiés au soutien pédagogique.

L'année suivante, soit en 2007, le programme éducatif est mis à jour sous le titre « *Accueillir la petite enfance : le Programme éducatif des services de garde du Québec* » (Ministère de la Famille et des Aînés, 2007). La mission des services de garde y est renouvelée, les principes de base y sont confirmés et des ajouts, notamment sur le plan des fondements théoriques et applications pratiques, permettent au réseau des CPE de l'utiliser comme référentiel. Ce programme invite à concevoir la qualité selon quatre dimensions : les interactions entre le personnel éducateur et les enfants; les interactions entre le personnel éducateur et les parents; la structuration et l'aménagement des lieux; la structuration et la diversité des activités offertes aux enfants (MFA, 2007, p. 7).

1.2 La complexité du rôle des DG

Ce bref historique nous permet de constater que les DG sont au cœur des multiples transformations qu'ont connues les CPE au fil des quinze dernières années. Chacune de ces étapes du développement du réseau des CPE a influencé leurs tâches et, possiblement, leur façon de gérer l'organisation tout en s'assurant que le CPE demeure centré sur sa mission première soit celle :

[...] de voir au bien-être, à la santé et à la sécurité des enfants qui leur sont confiés, celle de leur offrir un milieu de vie propre à stimuler leur développement sur tous les plans, de leur naissance à leur entrée à l'école, et enfin celle de prévenir l'apparition ultérieure de difficultés d'apprentissage, de comportement ou d'insertion sociale. (MFA, 2007, p. 5)

Selon plusieurs, la qualité des services de garde serait étroitement liée aux compétences de la directrice de l'organisation (Tremblay et Bacon, 1995; Doherty, Ferguson, Ressler et Lomotey, 2015). À ce sujet, le Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance du Canada (CSRHSGE) maintient que les qualités de la DG sont intimement associées à l'indice de qualité du CPE. Il avance que :

[...] des pratiques saines en matière de gestion et de leadership ont pour effet d'attirer des employées qualifiées, de renforcer l'esprit d'équipe, le moral des troupes et le sentiment d'équité au sein de l'équipe de travail, d'accroître les possibilités de perfectionnement professionnel et de planification d'activités et enfin d'améliorer la qualité des services. (CSRHSGE, 2004, p. 13)

Bien que l'encadrement des services de garde éducatifs ne soit pas de juridiction fédérale, le CSRHSGE (2006) a proposé des « Normes professionnelles des gestionnaires en services de garde à l'enfance », qui présentent des axes de compétences et d'exercice du rôle de gestionnaire regroupés en six sphères d'activité. Quelques années plus tard, le CSRHSGE (2013) offre une version révisée des normes professionnelles des gestionnaires en services de garde à l'enfance. La description de la tâche se trouve complexifiée, le leadership est ajouté aux huit sphères d'activités qui décrivent les tâches des gestionnaires : développement et éducation des enfants; collaborer avec les autres; ressources humaines; gestion financière; exploitation (règlementation, administration, plan d'action, gestion de l'équipement et des installations); santé et sécurité; leadership et finalement, communication. Ces normes

professionnelles ont été élaborées pour les directrices et donnent un bon aperçu des compétences requises pour exercer cette fonction.

Au Québec, une entente de principe convenue entre l'Association des CPE du Québec (AQCPE), l'Association du personnel-cadre des CPE du Québec (APCCPEQ) et le ministère de la Famille et des Aînés (MFA) précisent les règles pour la classification et la rémunération du personnel-cadre des CPE (incluant les DG). À partir de 2009, le ministère de la Famille et des Aînés s'appuie désormais sur le *Guide de classification et rémunération du personnel d'encadrement, annexe 6* (AQCPE, 2008) pour décrire le rôle des DG :

Sous l'autorité du conseil d'administration, la directrice générale planifie, organise, dirige et contrôle un centre de la petite enfance[...]. Elle exécute les décisions du conseil d'administration, en l'assistant dans l'exercice de ses rôles et ses responsabilités, en assurant la qualité des services offerts et leur fonctionnement efficace en le représentant auprès du personnel et en assurant une gestion optimale des ressources humaines, financières, matérielles et immobilières. (AQCPE, 2008, p. 1)

Le guide de classification (AQCPE, 2008), sans être normatif, a le mérite de favoriser une certaine uniformité de la description de la tâche du personnel d'encadrement, dont celui de la DG. Depuis 2009, le guide sert de référentiel entre le milieu de garde et le Ministère en ce qui concerne le *Rapport annuel d'activités* (Gouvernement du Québec, 2005). Ainsi, comme le précise le *Guide de classification* (AQCPE, 2008), la DG joue un rôle fondamental au sein du CPE. C'est elle qui voit au développement des places dans son milieu, à la gestion immobilière, au recrutement, à l'encadrement et à la formation continue du personnel éducateur. Elle est au cœur de la circulation de l'information. Avec le conseil d'administration, elle contribue à l'analyse des enjeux et soutient les prises de décision en ce qui concerne les orientations du CPE. Elle est au centre des opérations quotidiennes, partenaire de l'équipe éducative auprès

des familles et de leur enfant. Dans l'ensemble, elle doit optimiser les ressources humaines, matérielles, immobilières et assurer une gestion efficace. Elle actualise la mission qui anime les services éducatifs, soit celle d'offrir un service de qualité aux enfants et à leur famille.

Trois chercheurs américains, Harrist, Thompson et Norris (2007) ont exploré les points de vue des divers acteurs de la petite enfance au regard de la qualité, dont celui des directeurs. Leurs résultats soulignent la place centrale du directeur en ce qui concerne la qualité. En effet, dans ce contexte américain, celui-ci agit comme un point pivot pour les éducatrices, les parents et les enfants, mais aussi pour interagir avec les décideurs politiques. La figure 1.1 illustre la place centrale qu'occupe le directeur par rapport aux groupes d'acteurs situés du plus près au plus loin des enfants en services de garde éducatifs.

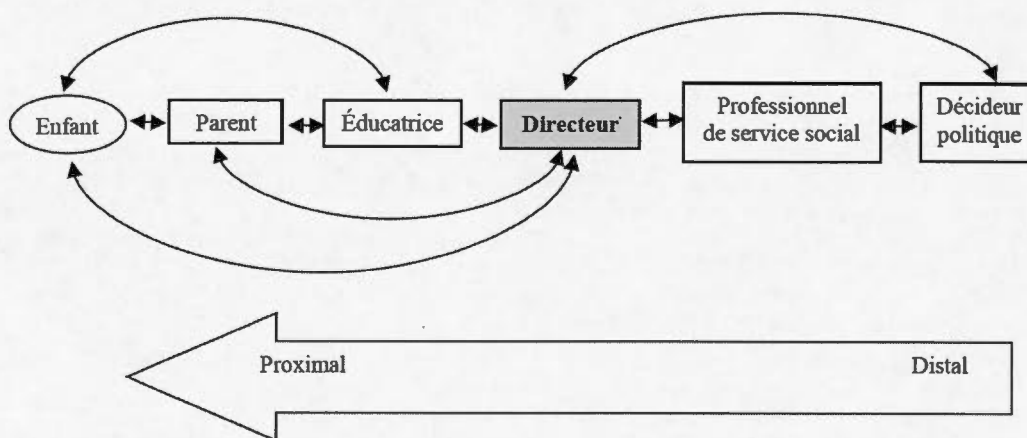


Figure 1.1 Illustration de la place centrale occupée par les directeurs, tirée de Harrist, Thompson et Norris (2007)

Bien qu'on ne puisse transposer les résultats de leur étude au contexte québécois, ceux-ci peuvent tout de même donner un aperçu de la place centrale qu'occupe la DG

en CPE. En effet, au Québec, sa description d'emploi indique qu'elle est responsable de la gestion interne du CPE. Plus encore, selon le détail des attributions inscrites dans le guide de classification, il est précisé que pour appuyer le CA dans son rôle, la DG « analyse les situations et les enjeux et prépare les dossiers en vue de la prise de décision ». Elle « représente l'organisation auprès du gouvernement et participe au développement de partenariats et d'échanges avec les organismes externes » (AQCPE, 2008 p. 1). Par conséquent, son rôle, tel que défini dans les documents officiels, situe son travail tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'organisation. Ainsi, la DG en CPE occupe une place unique et joue un rôle complexe au sein de l'organisation, par ses responsabilités relatives à gestion interne du CPE, à son analyse des enjeux sociaux et politiques et à son rôle de représentation avec les ressources externes.

1.3 La qualité en CPE au Québec

Il est reconnu que la qualité du service de garde en petite enfance est associée à des résultats favorables dans plusieurs facettes du développement de l'enfant (Bigras et Lemay, 2012; Drouin *et al.* 2004; Goelman, Doherty, Lero, Lagrange et Tougas, 2000; Pallacio-Quintin et Coderre, 1999; Vandell, 2004). Il s'agit d'une des raisons fondamentales qui justifie de s'assurer que chaque enfant ait accès à un CPE de qualité. De son côté, l'OCDE (2006) affirme que tout enfant devrait avoir droit à des services éducatifs de qualité pendant sa petite enfance de la même manière qu'il doit avoir accès à l'école. Le service de garde est alors conçu comme le début du parcours éducatif de l'individu contribuant à préparer une population éduquée capable de relever les défis présents et à venir.

Au Québec, comme nous l'avons évoqué plus haut, l'enquête *Grandir en qualité* (Drouin *et al.*, 2004) a soulevé diverses réflexions au sujet de la qualité dans les

services de garde chez le personnel des services de garde, dont les DG. En effet, dès l'année 2004, la publication et l'accessibilité des résultats transmis sur différentes tribunes des réseaux (local, régional ou provincial) permettent aux milieux de garde (CPE, milieux familiaux et garderies) de prendre connaissance des forces et défis de chacun des modes de garde, dont les CPE en installation. Les DG reçoivent l'information par l'entremise des regroupements de CPE régionaux et associations professionnelles. Une documentation portant sur les *Faits saillants* est largement diffusée dans les milieux de garde et demeure accessible sur le Net. Ainsi, depuis 2004, le personnel des CPE et les DG ont eu l'occasion de s'approprier les différents aspects de la qualité en CPE, et à partir des résultats, ont pu réfléchir à leur propre situation. Ils peuvent aussi utiliser les outils d'évaluation proposés par l'enquête.

Cette enquête menée par l'institut de la Statistique du Québec (ISQ) a permis de dresser un premier portrait exhaustif de la qualité de l'expérience vécue des enfants selon leur catégorie d'âge (poupon/trottineur ou enfant préscolaire 18 mois à 5 ans) et selon les types de services de garde (installation, garderie, milieu familial). Les instruments de mesure de la qualité ont alors permis d'observer plusieurs items qui se regroupent en quatre grandes dimensions : 1) la structuration des lieux; 2) la structuration et la variation des types d'activités; 3) l'interaction de l'éducatrice avec les enfants; 4) l'interaction de l'éducatrice avec les parents (Drouin *et al.*, 2004, p. 72-74). Selon cette étude, 52,7 % des enfants d'âge préscolaire fréquentent des services qualifiés de passables, alors que 41,8 % bénéficient d'une qualité globale bonne ou très bonne et que 5,5 % des enfants se trouvent dans des installations qui ne satisfont pas aux exigences des principes du programme éducatif.

Dans la conclusion de leur rapport, les auteurs de l'enquête suggèrent plusieurs pistes d'interprétation des résultats. Notamment, ils expliquent que le développement rapide des places d'accueil pour les enfants dans les services de garde éducatifs pourrait

expliquer certains résultats de qualité qualifiés de faibles (Drouin et *al.*, 2004). Ces pistes d'action s'adressent aux services de garde éducatifs. Les auteurs soulignent que la qualité est une responsabilité partagée, l'équipe éducative, les gestionnaires et les intervenants de la petite enfance sont concernés et doivent travailler en collaboration. Les éducatrices doivent améliorer leurs pratiques éducatives et les gestionnaires sont encouragés à mettre en œuvre un plan d'amélioration continue de la qualité dans leur CPE.

Sur le plan de la qualité, plusieurs reconnaissent que le personnel éducateur est le premier acteur de la qualité des processus éducatifs auprès de l'enfant en milieu de garde (Gariépy-Lamarche, 1996; Lalonde-Graton, 2003; OCDE, 2006). Toutefois, selon le *guide de classification et de rémunération* adopté par le MFA en 2009 (AQCPE, 2008), en CPE, c'est à la directrice générale qu'on attribue le mandat d'assurer un fonctionnement efficace et la qualité des services offerts.

Si toutes les directrices ont le même mandat d'assurer la qualité des services, les défis ne sont pas les mêmes d'un CPE à l'autre. En ce sens, il est intéressant de comprendre la manière dont les DG de CPE se représentent la qualité et de quelle façon elles guident leur organisation vers cette qualité. La contribution des DG quant à la qualité de leur CPE demeure peu étudiée (MFE, 2001). Dans une recherche menée par le Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde éducatifs du Canada (2009), les gestionnaires « ont souvent fait remarquer que, dans le secteur des services éducatifs de garde à l'enfance (SÉGE), il existait peu de possibilités de formation ou de perfectionnement professionnel dans le domaine des ressources humaines ou du leadership » (CSRHSGE 2009, p. 43). Il semble que le développement de l'expertise d'une directrice se construise au fil de son expérience. Les contextes et les expériences étant différents, il est probable que les DG aient développé des réflexions et des pratiques distinctes au regard de la qualité. En ce

sens, il apparaît pertinent de donner la parole aux DG pour leur permettre de préciser comment elles conçoivent et exercent leur influence au regard de la qualité dans leur CPE. Or, peu de recherches ont donné la parole aux DG afin de comprendre leurs points de vue sur la question.

1.4 Le portrait des DG en CPE

Depuis 2008-2009, la Direction de l'accessibilité et de la qualité des services de garde (DAQSG, 2011) recueille des informations à propos des caractéristiques du personnel d'encadrement, dont les DG et les directrices adjointes. Ainsi, en 2009, on apprend que le personnel d'encadrement des CPE est composé de 91,2 % de femmes pour 8,8 % d'hommes, alors que pour le personnel éducateur en CPE, 97,6 % sont des femmes.

Au chapitre de l'ancienneté, définie par le nombre d'années où la personne maintient son lien d'emploi, et ce, même s'il y a interruption, les données du DAQSG (2011) indiquent que le personnel d'encadrement des CPE affiche une proportion de 30,0 % de personnes ayant plus de 15 ans d'ancienneté, 13,9 % ayant entre 10 et 15 ans d'ancienneté, et 26,9 % détenant entre 5 et 10 ans de service. Au total, 70,8 % des directrices et directrices adjointes affichent plus de 5 ans d'ancienneté dans leur établissement. Ces chiffres expriment donc une stabilité des DG en CPE. Cette stabilité se confirme puisque dans l'analyse des Rapports d'activités de 2011-2012, « les DG des CPE ont en moyenne près de 20,0 ans d'expérience dans le domaine » (DAQSG, 2014).

Au chapitre des caractéristiques de la gestionnaire associées à la qualité, le fait de cumuler cinq (5) années d'expérience en tant que gestionnaire influencerait positivement la qualité des interactions entre l'éducatrice et les enfants,

principalement dans le cas des garderies (Drouin *et al.*, 2004). De même, l'expérience acquise en tant qu'éducatrice est une variable associée de façon positive à la qualité d'ensemble et pourrait, dans certains cas, faire une différence positive, par exemple, sur certaines variables de la qualité dont l'interaction éducatrice-enfants (Drouin *et al.*, 2004).

En ce qui concerne la formation exigée, le guide de classification et rémunération du personnel cadre recommande pour l'embauche d'une DG en CPE, « un baccalauréat en gestion des affaires, administration, pédagogie, éducation ou tout autre domaine connexe » (AQCPE, 2008, annexe 6, p. 2). L'enquête *Grandir en qualité* (Drouin *et al.*, 2004) nous apprend que le niveau de formation universitaire a été identifié comme un facteur associé à la qualité, ce qui appuie cette recommandation d'une formation de niveau baccalauréat. À ce sujet, les données du DAQSG (2011), présentées au Tableau 1.1, indiquent qu'en 2009, 67,3 % des DG possédaient un diplôme de niveau universitaire. Cette étude démontre aussi que la formation des DG est associée positivement à certains aspects de la qualité lorsqu'elle est spécialisée en service de garde, en éducation ou en développement de l'enfant (Drouin *et al.* 2004). En 2009, la majorité des DG (83,8%) étaient diplômées en service de garde, en éducation ou en sciences humaines et sociales (DAQSG, 2011).

Tableau 1.1
Répartition des directrices générales des CPE selon leur scolarité et leur champ
d'études pour l'exercice financier 2008-2009

Scolarité	DG en CPE
Aucune formation particulière	9
Diplôme d'études secondaires (DES)	32
Diplôme d'études professionnelles (DEP)	9
Attestation d'études collégiales (AEC)	38
Certificat d'études collégiales (CEC)	10
Diplôme d'études collégiales (DEC)	156
Certificat	186
Baccalauréat	277
Maîtrise	51
Doctorat	1
Autre	9
Total des diplômes recensés	778
Champs d'études	DG en CPE
Éducation en service de garde	221
Éducation	189
Sciences sociales et humaines	165
Administration	294
Relations industrielles	5
Santé	12
Loisirs	7
Génie, chimie, sciences	3
Informatique	1
Langues	1
Autre	9
Total de la recension aux champs d'études	686

(DAQSG, 2011, p. 82-83)

D'autre part, il est intéressant de constater que 43,5 % (299 sur 686) des champs d'études identifiés pour les DG correspondent aux champs de l'administration et des relations industrielles (DAQSG, 2011). Bien que ces domaines d'études soient directement liés aux tâches associées au travail de direction et attendus lors de l'embauche, il n'y a pas de recherche qui permette, à ce jour, d'identifier de relation significative entre ces champs d'études et la qualité d'ensemble du service.

En ce qui concerne la formation continue, la toute dernière enquête canadienne menée en 2013, *Oui, ça me touche encore!* (CSRHSGE, 2013), nous apprend que les directrices participent en grande majorité à des activités de perfectionnement. En 1998, ce taux était de 88,5 %, alors qu'en 2013, celui-ci est de 90,6 %. « La principale raison invoquée par les directrices était leur souhait d'être à la fine pointe dans leur domaine. » (CSRHSGE, 2013, p. 12).

Au sujet de la satisfaction à l'égard du travail, l'enquête *Grandir en qualité* (Drouin *et al.*, 2004) indique que « la satisfaction de la gestionnaire à l'égard de sa relation avec les éducatrices semble [être] un élément important de l'atteinte d'un niveau de qualité supérieur » (Drouin *et al.*, 2004, p. 441). Ceci suggère que la perception de la DG au sujet de sa relation avec son équipe éducative influence son travail et la qualité d'ensemble du CPE. Comme le souligne aussi Douin *et al.* (2003, cités dans Bigras et Cantin, 2008), on peut penser que ce niveau de satisfaction reflète en partie la présence de collaboration entre la DG et les éducatrices et un climat organisationnel positif. Une autre hypothèse est à l'effet que cette satisfaction au sujet des relations entretenues avec les éducatrices soit liée au sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 1997, 2003) de la gestionnaire à propos de son travail. Ce sentiment est défini comme étant la croyance en ses propres capacités à adopter certains comportements, à agir d'une certaine façon dans le but d'atteindre les objectifs, de persévérer en regard des défis et difficultés. Le sentiment d'auto-efficacité, comme le rapporte Lainey (2008),

est directement lié aux convictions de la personne et aux comportements qu'elle choisit d'adopter dans le but d'influencer la marche vers les objectifs.

Dans une recherche américaine, portant sur 38 directeurs ayant trois (3) à quatre (4) ans d'expérience provenant de trois (3) États différents, dont les communautés varient en densité de population et en niveau socio-économique, les auteures se sont intéressées aux éléments qui font varier la qualité en contexte de service de garde éducatif (Rohacek, Adams et Kisker, 2010). Elles ont relevé divers types de croyances chez les directeurs qui les influencent de façons différentes. Selon le groupe de croyances auquel ils appartiennent, les directeurs ne s'appuient pas sur les mêmes sources pour prendre leurs décisions en regard de la qualité. Le groupe de directeurs dont le centre obtient un niveau élevé de qualité appartient à ceux qui intègrent au fur et à mesure de nouvelles connaissances en pédagogie et en matière de développement de l'enfant à leurs croyances profondes. S'appuyant sur leurs croyances, solides du point de vue de la connaissance, ces directeurs manifestent des attentes élevées envers les éducatrices, en regard de leurs connaissances et de l'intégration de meilleures pratiques, tout en les accompagnant dans le développement de leurs compétences.

1.5 La pertinence de la recherche

Quelques études sur la qualité des services de garde ont identifié des caractéristiques propres aux DG influençant la qualité éducative des CPE dont leur formation et leurs années d'expérience (Lemay et Bigras, 2012; Bigras et Japel, 2007; Drouin *et al.*, 2004; Doherty, Lero, Goelman, Lagrange et Tougas, 2000). Également, l'enquête *Grandir en Qualité* a fait ressortir l'influence d'un autre aspect personnel aux DG soit leur satisfaction à l'égard du personnel. Les résultats indiquent que leur satisfaction aurait un effet positif sur la qualité en service de garde (Drouin *et al.*, 2004). Puis,

l'étude de Rohacek *et al.* (2010) nous apprend que les attentes des DG et le rôle joué auprès du personnel influencent la qualité du centre. Par ailleurs, des recherches récentes sur la qualité des programmes ont trouvé des liens entre la qualité des pratiques administratives et la qualité des processus auprès des enfants (Dennis et O'Connor, 2013; McCormick Center for Early Childhood Leadership, 2010). Toutefois, plusieurs de ces travaux ont été réalisés aux États-Unis, or, le contexte des services de garde éducatifs y est différent de celui du réseau des CPE au Québec, entre autres sur le plan du financement, des conditions de travail et de l'adhésion à un programme éducatif commun. Certains de ces éléments peuvent modifier les représentations des DG en regard de la qualité. À ce jour, dans le contexte québécois, aucune recherche sur la qualité en CPE n'a adopté la perspective des DG permettant d'exprimer leurs représentations de la qualité et du leadership. Pourtant, selon Beach et Friendly (2007), il faut soutenir, encourager et stimuler l'équipe éducative à appliquer une pratique réflexive de façon à inscrire la qualité dans une perspective d'amélioration continue. Dans ce contexte, il importe que le CPE « soit doté d'une direction compétente en pédagogie et en gestion de ressources humaines » (Beach et Friendly, 2007, p. 65).

En somme, nous savons peu de choses de la relation entre la qualité du CPE et les DG. Selon Lemay et Bigras (2012) les représentations des DG quant à la qualité pourraient apporter un nouvel éclairage sur la qualité en CPE. Ainsi, une recherche abordant le point de vue des DG, leur permettant d'exprimer leurs réflexions et représentations en regard de la qualité et de leur leadership vers la qualité, pourrait ouvrir de nouvelles voies de compréhension de la qualité en CPE.

Dans le milieu scolaire, Pont, Nusche et Hopkins (2008) mettent de l'avant que le rôle des directions d'établissement scolaire est appelé à changer de façon à « améliorer l'école sur un plan systémique en encourageant les dirigeants à agir au-

delà du périmètre de leur établissement au bénéfice du système dans son ensemble (Pont *et al.*, 2008, p. 3) ». À l'instar des écoles, les CPE sont, eux aussi, appelés à partager des responsabilités auprès de la communauté locale, avec les partenaires sociaux et de santé ou à participer aux enjeux politiques. C'est principalement à la DG qu'échoit le mandat, d'une part, de mettre en place la collaboration avec les différents partenaires et, d'autre part, de représenter à l'externe le CPE, contribuant ainsi au rayonnement de son CPE dans la société. Ce constat augmente la pertinence d'obtenir son point de vue.

Ce tour d'horizon de la problématique de la qualité en CPE et du rôle des DG, nous amène à la question principale de recherche et à ses sous-questions.

1.6 Les questions de recherche

En cohérence avec la problématique, le présent projet de recherche vise à répondre à la question générale suivante : Quelles sont les représentations des DG au regard de la qualité et du leadership en CPE? Plus spécifiquement, elle visera à répondre aux deux questions spécifiques suivantes :

- Comment les DG se représentent-elles la qualité d'un CPE, et selon elles, quelles variables la font fluctuer?
- Comment les DG se représentent-elles leur leadership en CPE et quelles pratiques y associent-elles?

Ainsi, dans le cadre de la recherche, les DG seront invitées à s'exprimer sur ce qu'elles observent de la qualité en CPE. Qu'observent-elles lorsqu'elles veulent savoir si la qualité diminue, se maintient ou s'améliore dans leur CPE? Elles seront

invitées à nommer des variables qu'elles trouvent significatives dans leur milieu lorsqu'elles se représentent la qualité.

Par ailleurs, cette étude cherche aussi à cerner la vision des DG quant à leur leadership. Les DG seront invitées à s'exprimer sur la façon dont elles se représentent leur leadership afin que la qualité de leur service de garde éducatif soit élevée. Compte tenu du fait qu'elles sont redevables de la qualité de leur CPE, de quelle façon s'y prennent-elles pour faire cheminer leur équipe vers la qualité? Quelles pratiques disent-elles adopter en matière de leadership dans leur CPE?

Le prochain chapitre présente le cadre conceptuel sur lequel les questions de recherche pourront trouver un appui méthodologiquement solide (Van der Maren, 1995).

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

La question de recherche et les questions spécifiques situent le désir de nouvelles connaissances sur le phénomène de la qualité en CPE, en l'abordant sous un angle peu exploré jusqu'à maintenant, soit celui des représentations des DG. Ce chapitre rassemble les connaissances sur lesquelles les questions de recherche trouvent des appuis théoriques. Ces assises théoriques permettent de comprendre les représentations des DG au regard de la qualité en CPE. Le cadre conceptuel s'inscrit dans « une logique inductive délibératoire qui consiste à utiliser le cadre théorique comme un outil qui guide le processus d'analyse. » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 138). Même s'il s'agit d'une recherche qui procède par induction (procédé par généralisation et illustration, Karsenti et Savoie-Zajc, 2011), il demeure approprié d'opérationnaliser les concepts.

2.1 Les conceptions théoriques de la qualité

Différents modèles explicatifs de la qualité ont été développés. Traditionnellement, les écrits présentent deux grandes catégories de variables qui regroupent les éléments de la qualité, soit les variables de la qualité structurelle et les variables associées à la qualité des processus (Bigras, 2007). Pour sa part, l'OCDE (2006) identifie quatre catégories de variables. Elle reprend des catégories semblables à la qualité des

processus et la qualité structurelle, auxquelles s'ajoutent la qualité des orientations et la qualité opérationnelle. Cet ensemble de quatre catégories de variables de la qualité apparaît intéressant pour en faire l'analyse du point de vue de la gestionnaire. En effet, par ses responsabilités, la DG est interpellée par ces différentes facettes de la qualité. Les quatre catégories sont présentées en détail.

2.1.1 Les quatre catégories de la qualité

Les éléments de la **qualité structurelle** regroupent la réglementation de l'État, le ratio, la formation des éducatrices, la taille des groupes, autant d'éléments qui sont susceptibles d'influencer le développement de l'enfant. Pour les DG, ces éléments sont souvent inscrits dans la législation et de la réglementation qu'elles doivent suivre. Par exemple, la DG doit s'assurer que les dossiers du personnel éducateur contiennent leur diplôme de formation, curriculum vitae, attestation de formation continue, etc. Elle s'assure que les horaires de travail des éducatrices s'appliquent de façon à ce que le ratio entre le personnel reconnu et les enfants en présence soit conforme à la réglementation en vigueur (deux éducatrices sur trois) à tout moment de la journée. Elle veille à ce que les bâtiments et les équipements intérieurs et extérieurs soient sécuritaires, que les produits toxiques soient rangés dans des endroits verrouillés qui correspondent aux normes, etc., pour ne nommer que ces exemples. Ainsi, ce sont les DG qui sont garantes de la qualité structurelle de leur CPE que ces tâches et responsabilités soient déléguées ou non.

D'autres variables se regroupent sous le concept de **qualité des processus** (Bigras et Japel, 2007; Shuetze, Lewis et DiMartino, 1999). On y inclut généralement les interactions entre le personnel et les enfants, le personnel et les parents, ainsi que les diverses composantes du programme d'activités proposé aux enfants. Ces variables auraient une influence directe sur le bien-être et le développement de l'enfant

(Goelman *et al.*, 2006; NICHD, 2002). Ainsi, la qualité des processus regroupe les pratiques éducatives associées au programme et au matériel éducatif. Ce sont principalement les éducatrices qui sont impliquées au quotidien dans ces pratiques incluses dans la qualité des processus. Toutefois, c'est à la directrice de veiller à ce que le personnel éducateur soit engagé, cohérent et constant dans ses interactions avec les enfants et leurs parents. Pour ce faire, elle peut, entre autres, s'assurer d'évaluer régulièrement les pratiques de son personnel éducateur.

La **qualité opérationnelle** (OCDE, 2006; Gouvernement du Québec, 2011), désigne pour sa part les compétences des gestionnaires, la coordination et la planification des activités, et la prise en compte des besoins spécifiques du milieu. Ce sont des variables opérationnelles associées à la gestion du service dans son ensemble, à sa vitalité démocratique, et au type de leadership au regard de la prise de décision. Il s'agirait d'une zone d'action prédominante pour les DG.

La qualité opérationnelle, en particulier une gestion axée sur la réactivité aux besoins locaux, l'amélioration de la qualité et la création d'une équipe efficace : La qualité opérationnelle est assurée par une direction qui stimule et encourage le travail en équipe et le partage de l'information. Elle comprend : une planification régulière à l'échelon central de la classe, la possibilité pour le personnel d'accroître continuellement ses compétences et d'avancer dans sa carrière, l'octroi de temps pour observer les enfants, les évaluer et constituer sur eux un dossier, le soutien aux performances du personnel sous la forme d'accompagnement et d'un tutorat. (OCDE, 2006, p. 144)

Enfin, la **qualité des orientations** (OCDE, 2006), qui comprend la mission et les orientations, influence à sa manière la conception de la qualité attendue, les possibilités de la mettre en œuvre et de la mesurer. Au Québec, en privilégiant l'accessibilité et l'universalité de l'accueil des enfants, la politique familiale fait le choix d'une combinaison de services de garde de types privé et public, tous orientés

vers le développement et l'éducation des jeunes enfants. La mission et les orientations sont incluses dans la *Loi des services de garde éducatifs à l'enfance* (Gouvernement du Québec, 2005, S-4.1.1, chapitre 1, section 1). À ce sujet, le Programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (MFA, 2007) sert de référentiel à toute personne accueillant des enfants dans son service de garde en garderie privée, en milieu familial reconnu par un bureau coordonnateur, ou en CPE pouvant regrouper une ou plusieurs installations distinctes.

Dans ce contexte, la compréhension de la mission, des orientations et des indicateurs de la qualité fait partie des connaissances de base des DG afin d'exercer une influence sur le niveau de qualité de son service de garde (MFE, 2001).

Quatre catégories de variables développées par l'OCDE (2006), ont été réunies dans le Tableau 2.1 qui suit.

Tableau 2.1
Quatre catégories de la qualité selon l'OCDE (2006)

Qualité des orientations	Qualité des processus
<ul style="list-style-type: none"> • Mission • Politique familiale (degré d'engagement du gouvernement) • Orientations du programme éducatif en vigueur 	<ul style="list-style-type: none"> • Interactions éducatrices/enfants (relation chaleureuse, souci du bien-être de l'enfant, qualité des interventions) • Interactions éducatrices/parents • Pratiques éducatives associées au programme éducatif en vigueur
Qualité opérationnelle	Qualité structurelle
<ul style="list-style-type: none"> • Compétences de la gestionnaire • Réactivité aux besoins locaux • Planification et coordination des activités du centre • Prise en compte des besoins spécifiques du milieu • Accroissement des compétences du personnel (formation continue) • Création d'une équipe efficace (travailler en équipe et partager les informations) • Vitalité démocratique • Type de leadership 	<ul style="list-style-type: none"> • Lois et réglementations • Impératifs structurels (qualité des espaces, des bâtiments) • Taille des groupes • Exigences nationales, formation des éducatrices • Conditions de travail et rémunération • Ratio éducatrice : enfants

Bien que ces quatre catégories de variables de la qualité puissent être complémentaires sous certains aspects, on peut noter qu'elles comportent aussi des imprécisions. À titre d'exemple, le degré d'engagement des gouvernements est entre autres associé à son financement (qualité des orientations) mais prescrit aussi une réglementation (qualité structurelle). Les frontières entre ces catégories de la qualité ne sont pas étanches. Quoique les quatre catégories de la qualité (OCDE, 2006) puissent nous aider à comprendre la qualité en service éducatif de garde, le modèle écosystémique de la qualité offre un autre regard pertinent.

2.1.2 Le modèle écosystémique de la qualité

Le modèle écosystémique de la qualité des services de garde (Lemay et Bigras, 2012; Bigras et Japel, 2007) reprend l'approche écologique du développement humain (Bronfenbrenner, 1979).

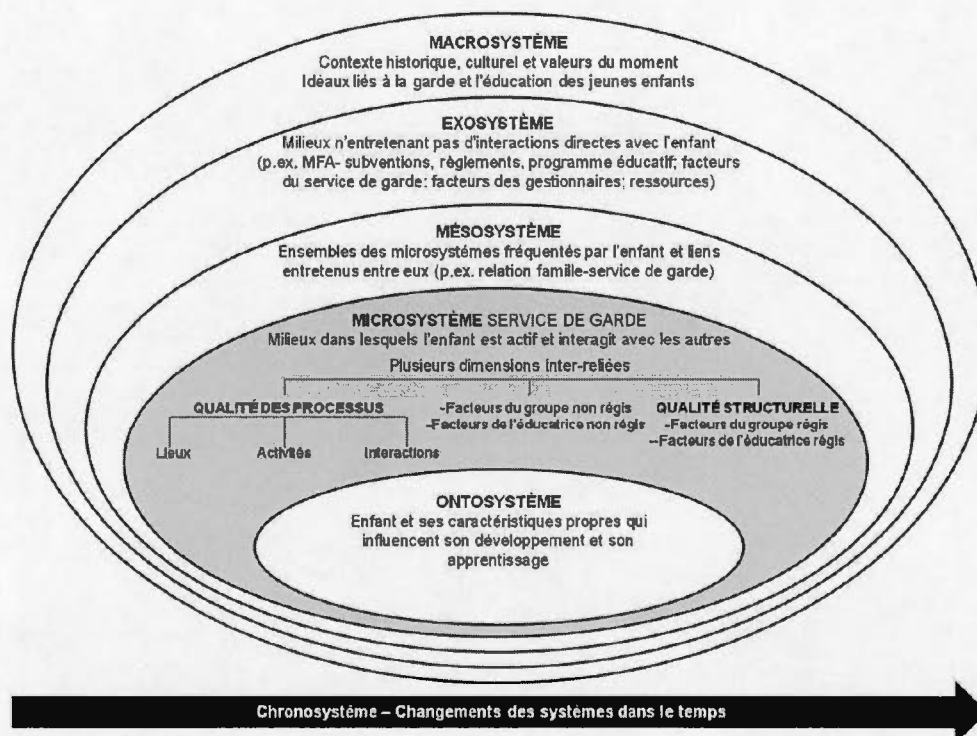


Figure 2.1 Modèle écosystémique de la qualité des services de garde (Lemay et Bigras, 2012, adapté de Lacombe, 2006)

Au cœur même du modèle se trouve l'ontosystème représenté par l'enfant qui fréquente le service de garde. Rappelons que dans le modèle écosystémique, les influences sont bidirectionnelles en ce qui concerne l'ontosystème et le microsystème. Par exemple, l'enfant lui-même avec ses particularités innées et acquises modifie son environnement, qui à son tour le transforme.

Les **microsystèmes** sont les différents milieux de vie de l'enfant (famille, école, groupe d'amis, service de garde) (Olds et Papalia, 2005, cités dans Bouchard, 2008). Chacun de ces milieux de vie comprend un ensemble d'interrelations et d'activités correspondant aux particularités de cet ensemble. Par exemple, la famille correspond à un de ces milieux de vie qui influencent le développement de l'enfant. Il en est de même pour l'école qui est un autre milieu de vie pour l'enfant, lorsqu'il atteint l'âge de la fréquenter. En ce qui concerne le CPE, ce milieu de vie est composé d'éléments dynamiques de la qualité dont les interactions entre les éducatrices et les enfants, les activités proposées, les pratiques éducatives, la taille des groupes, le ratio et les caractéristiques des aires de jeux qui agissent sur le développement de l'enfant qui le fréquente. En somme, les microsystèmes sont des milieux de vie dans lesquels l'enfant est directement impliqué.

Sur un plan un peu plus éloigné de l'enfant, lorsqu'il y a interaction entre deux ou plusieurs microsystèmes, il s'agit d'un **mésosystème** (Bouchard, 2008). Le rôle de la directrice est plus apparent à ce niveau. Notamment, elle est la personne qui accueille les parents et les introduit à la vie du CPE. Son rôle est de coordonner les ressources et le personnel de façon à ce que tous les adultes qui se trouvent en contact direct avec l'enfant fassent équipe pour soutenir son développement global. Le mésosystème concerne les interactions entre les éducatrices et les parents, tant dans l'interaction informelle que dans les réunions statutaires avec les parents du CPE.

L'**exosystème** est, quant à lui, « constitué des divers environnements et acteurs n'ayant pas d'interaction directe avec l'enfant, mais dont les décisions affectent les personnes qui en prennent soin, soit les éducatrices et les parents » (Lemay et Bigras, 2012, p. 58). Dans ce contexte, la directrice voit à la mise en place de plusieurs dispositifs qui se situent dans l'exosystème. Par exemple : les réunions pédagogiques, les comités, la formation continue, se trouvent aussi au sein de l'exosystème et

peuvent influencer le travail du personnel éducateur et la qualité du service (Lemay et Bigras, 2012). De plus, l'information transmise et la collaboration qui s'établit entre le conseil d'administration et la DG font aussi partie de cet exosystème.

L'exosystème est donc un secteur névralgique pour l'action de la directrice générale, c'est là qu'elle construit la qualité opérationnelle, la gestion du personnel, la gestion des bâtiments, le respect des normes et règlements, etc. On retrouve aussi dans l'exosystème les décisions prises par l'instance gouvernementale qu'est le Ministère de la Famille et des Aînés (MFA) puisque la réglementation détermine des pratiques de gestion et des pratiques éducatives que la directrice doit appliquer au quotidien.

Tous ces systèmes et sous-systèmes s'insèrent dans le **macrosystème** englobant la culture et les valeurs de la société, la vision sociopolitique de l'éducation à la petite enfance. « C'est dans ce système que sont véhiculées les normes, les valeurs, les idéologies d'une société donnée influençant les croyances quant aux pratiques éducatives de qualité qui soutiennent le développement des enfants et les décisions qui les affectent (Sheridan, 2011) » (Lemay et Bigras, 2012, p. 60). Le macrosystème influence l'ensemble des systèmes, par exemple, lorsque le Québec inscrit le français comme langue de travail et d'interaction sociale dans ses valeurs et dans les lois, la DG doit respecter ce choix de société. Lorsqu'elle accueille des familles immigrantes, elle favorisera des pratiques au sein de son service pour permettre à ces familles et à leur enfant d'apprendre la langue et de devenir de plus en plus habiles à échanger en français, et plus globalement, à s'intégrer dans notre société.

Finalement, le dernier niveau systémique dans lequel se situe cet écosystème de la qualité concerne la composante temporelle des éléments qui affectent le développement de l'enfant, soit le **chronosystème**. En effet, toutes sortes d'événements relatifs à l'un ou l'autre des niveaux peuvent modifier « la relation

entre l'enfant et son environnement » (Bronfenbrenner, 1986, cité dans Lemay et Bigras, 2012, p. 60) à travers le temps. À titre d'exemple, un changement de la structure politique qui affecte la réglementation située dans l'exosystème peut contribuer à déstabiliser l'organisation de la gestion du CPE, comme cela s'est produit en 2006 lors de la réorganisation du réseau qui a séparé la gestion des services de garde des CPE en milieu familial.

Le modèle écosystémique est pertinent à cette étude puisqu'il permet de situer tant les préoccupations que les actions des DG dans différents systèmes interreliés. De plus, selon Lainey (2008), au fil de leur expérience, les DG développent leur capacité à donner un sens au contexte et à penser de façon systémique.

2.2 Les conceptions théoriques du leadership

Le phénomène du leadership est multidimensionnel. Qu'il s'agisse des définitions, du contexte dans lequel il s'exerce, des comportements de la leader ou les pratiques du leadership, plusieurs dimensions peuvent se manifester simultanément. Certains auteurs mentionnent qu'il y a autant de définitions de leadership qu'il y a de leaders (Lainey, 2008; Luc, 2004; Smith, 2005). Il y a parfois une confusion entre les concepts de leader et de leadership (Luc, 2004), c'est-à-dire que les qualités de l'individu lui-même (leader) sont difficiles à distinguer des effets de ses comportements et de la dynamique « invisible » du leadership dans son contexte.

Pour bien définir le leadership, il peut être utile de le distinguer du pouvoir qui est associé à l'autorité d'un poste de direction (Lainey, 2008; Luc, 2004; Smith, 2005). Selon certains, dont Hujala, Waniganayake et Rodd, (2013) et Luc, (2004) avancent que le leadership peut être partagé entre plusieurs personnes. Lainey (2008) mentionne que le leader et le directeur peuvent être des personnes différentes ou un

seul individu peut assumer les deux rôles dans l'organisation. D'un côté, le leadership est plutôt basé sur une pensée stratégique dont l'intention du leader (ayant ou non, un poste de direction) est d'exercer son influence. Tandis que la direction est un poste d'autorité associé aux fonctions de gestion qu'exerce le directeur : planification, organisation, direction et contrôle (Lainey, 2008).

2.2.1 La définition du leadership

Les fonctions des DG leur permettent d'exercer un certain leadership au sein du CPE. Dans ce contexte, il apparaît utile de définir cette notion et de comprendre le contexte dans lequel il s'exerce.

Différentes définitions du leadership sont données par les auteurs. D'abord, pour Lainey (2008, p. 15), le « leadership, c'est l'art d'influencer une ou plusieurs personnes en fonction d'un objectif commun, dans une situation donnée ». Pour cet auteur, le leadership est considéré comme un art, puisqu'il nécessite de peaufiner une diversité de styles de leadership afin d'adapter sa capacité d'influence au contexte, aux individus, aux situations. Le leader suscite l'adhésion de ses collaborateurs et employés à accomplir ce qu'il souhaite. Cette définition inclut aussi la notion d'objectif commun pour donner la direction, mobiliser les forces, orienter les processus mis en œuvre. Finalement, « le leadership est lié aux variables d'une situation que decode et analyse le leader pour déterminer le sens et les processus à déployer pour influencer » (Lainey, 2008 p. 16).

Pour Doucet (2007), le leadership est un « processus par lequel un individu exerce une influence intentionnelle sur d'autres personnes afin de guider, structurer et faciliter leurs actions et relations dans un groupe ou une organisation. » (Doucet, 2007, p. 1).

Dans ces définitions, il est question d'une orientation donnée par le leader pour diriger son influence vers un objectif commun (Lainey, 2008) ou du moins vers une intention (Doucet, 2007). Dans les deux définitions, l'influence peut porter sur une ou plusieurs personnes. Dans un ouvrage de synthèse sur le leadership au profit des enfants, Smith (2005) précise que : « La plupart des définitions partent du principe suivant lequel le leadership comporte une démarche influente contribuant à la réalisation d'une tâche collective » (Smith, 2005, p. 3).

Dans la première définition, il est question d'un art qui constitue le fait de s'adapter (Lainey, 2008), tandis que dans la deuxième, l'auteur mentionne des processus (Doucet, 2007); de son côté, Smith (2005) parle d'une démarche. Dans les trois cas, le leadership n'est pas défini de façon statique, il engage des mécanismes qui évoluent, où le leader doit ajuster ses stratégies aux individus ou au contexte, sans perdre de vue la direction à suivre.

En somme, le leadership est un processus déployé par une personne avec l'intention d'influencer l'adhésion d'un individu ou d'un groupe en fonction d'orientations, dans une situation donnée, en vue de la réalisation d'objectifs collectifs. Plusieurs auteurs considèrent le leadership comme un processus dynamique d'inter-influences (Doucet, 2007; Gariépy et Lamarche, 1996; Hujala *et al.*, 2013; Lainey, 2008; Smith, 2005). Certains ajoutent que l'influence est optimisée lorsqu'elle se situe dans une perspective où le leadership est partagé avec les acteurs (Gariépy et Lamarche, 1996; Hujala *et al.*, 2013; Luc, 2004). Selon ces auteurs, le leadership partagé permet de prendre en compte le fait que plusieurs personnes peuvent être des leaders actifs à l'intérieur de l'organisation, par exemple, au sein d'une petite équipe ou d'un comité de travail. Dans cette conception, le leadership est partagé et volontairement mis à contribution dans les prises de décisions.

Quelques ingrédients se trouvent au cœur de la définition du leadership. D'abord, il est question d'une direction donnée qui est portée par des intentions ou des objectifs collectifs. Ensuite, il s'agit de la capacité d'influencer les individus et les groupes auxquels le leader doit s'adapter. Finalement, le leadership se définit aussi par des processus dynamiques mis en œuvre. En somme, ces éléments de définition du leadership fournissent des appuis pour comprendre le leadership en contexte de CPE.

2.2.2 Le contexte du leadership

À l'instar des écoles, les CPE sont des organisations complexes. Cela signifie que ces organisations comprennent un grand nombre d'éléments en interaction, que ces interactions ne sont pas linéaires, et qu'il y a entre ces éléments des dynamiques qui ne sont pas toujours prévisibles. Qui plus est, ces éléments et ces dynamiques évoluent dans le temps, ainsi, le passé d'une organisation est inclus dans son présent (Snowden et Boone, 2007; Lainey, 2008).

Selon Snowden et Boone (2007), il existe plusieurs types de contextes. À un extrême, on retrouve des contextes simples lorsque les événements sont répétitifs et que les relations de cause à effet sont manifestes. De l'autre côté du continuum, d'autres contextes sont plutôt qualifiés de chaotiques lorsque l'organisation est soumise à de fortes turbulences, que les tensions sont élevées, que plusieurs incertitudes sont présentes et que des décisions doivent être prises rapidement.

Entre ces deux extrêmes se trouvent les contextes organisationnels complexes caractérisés des influences dynamiques entre les idées et des relations de cause à effet plus ou moins observables. Selon Snowden et Boone (2007), dans un contexte organisationnel complexe, le rôle du leader est de donner du sens, d'écouter les idées divergentes et de choisir comment réagir. Ainsi, lorsqu'une DG perçoit de différentes

sources des besoins qui lui semblent converger (présence récente de familles allophones, mention de la directrice adjointe concernant le défi langagier de certains enfants, éducatrices qui demandent de l'aide pour évaluer les défis de langage chez certains enfants du groupe, présence de comportements sociaux inadéquats en certaines occasions pour des enfants, etc.), elle doit donner du sens aux informations qui lui parviennent afin de choisir les moyens appropriés de réagir pour soutenir la qualité des services offerts.

Par exemple, pour réagir au sujet des situations précédentes, la DG peut choisir d'offrir une formation à l'équipe éducative. Elle peut proposer aux parents de consulter une ressource spécialisée. Elle peut aussi faire le choix de former un comité de travail pour mobiliser l'équipe éducative autour de cette situation problématique. Plusieurs actions sont ainsi possibles. Avant de faire un choix, elle doit se questionner au sujet des effets pervers liés à certains d'entre eux. Par exemple, éviter de porter des jugements hâtifs sur les compétences sociales et langagières des enfants, ou de diminuer le potentiel de mobilisation de l'équipe éducative qui se place en attente d'une formation extérieure. Qui plus est, plusieurs actions peuvent sans doute être mises en œuvre simultanément.

Ces exemples illustrent la complexité des choix auxquels les DG sont confrontées dans leur travail quotidien. Ils aident à saisir la notion d'organisation complexe proposée par Lainey (2008). En effet, les DG doivent donner du sens aux informations qu'elles reçoivent, analyser et choisir comment réagir dans ce contexte où plusieurs éléments sont en interactions dynamiques non linéaires. Dans cette complexité, plusieurs possibilités se font concurrence sans que l'on puisse s'assurer d'une bonne réponse. Ainsi, des capacités d'adaptation et d'innovation sont souvent requises (Snowden et Boone, 2007; Lainey, 2008). Dans son document sur le leadership, Smith (2005) mentionne l'importance du contexte en soulignant le

caractère dynamique et imprévisible des événements qui incitent à adapter les actes de leadership en analysant la situation de façon systémique. En définitive, les CPE paraissent représenter un contexte organisationnel complexe dont il importe de tenir compte dans toute tentative d'exercer une influence vers la qualité.

Le Tableau 2.2 présente les niveaux de complexité et les rôles du leader (Snowden et Boone, 2007) adapté par Lainey (2008).

Tableau 2.2
Niveau de complexité du contexte et les rôles du leader

Type de contexte	Caractéristiques du contexte	Rôles du leader
Contexte simple	<ul style="list-style-type: none"> • Les événements sont répétitifs et cohérents • Les relations de cause à effet sont évidentes pour tous • Une solution facilement identifiable existe 	<ul style="list-style-type: none"> • Donner du sens, classer et réagir • S'assurer que des processus adéquats sont en place • Déléguer • Privilégier les meilleures pratiques • Communiquer directement, de façon claire • Communiquer intensivement et de façon interactive n'est pas nécessaire
Contexte compliqué	<ul style="list-style-type: none"> • Un diagnostic d'expert est requis • Les relations de cause à effet doivent être découvertes et ne sont pas apparentes pour tous • Plusieurs solutions existent 	<ul style="list-style-type: none"> • Donner du sens, analyser, réagir • Mobiliser des experts autour du problème • Écouter les idées divergentes
Contexte complexe	<ul style="list-style-type: none"> • Flux et imprévisibilité • Il n'y a pas de bonnes réponses : les solutions sont émergentes. Tout se met en place avec le temps • Plusieurs idées se font concurrence • Des approches innovatrices sont requises 	<ul style="list-style-type: none"> • Investiguer, donner du sens, réagir • Créer un environnement permettant de faire émerger des tendances • Accroître les niveaux d'interaction et de communication • Employer des méthodes permettant de générer des idées
Contexte chaotique	<ul style="list-style-type: none"> • Forte turbulence • Il n'existe aucune relation claire de cause à effet • Plusieurs incertitudes existent • De nombreuses décisions doivent être prises dans un court laps de temps • Forte pression • Tension élevée 	<ul style="list-style-type: none"> • Agir, donner du sens, réagir • Rechercher ce qui fonctionne plutôt que la bonne réponse • Agir immédiatement pour rétablir l'ordre (commandement et contrôle) • Privilégier une communication claire et directe

2.2.3 Les pratiques de leadership

LeBoterf (2010) mentionne qu'une pratique est un construit d'actions organisées par l'individu. Ainsi, la pratique est un schème que le professionnel mobilise pour réagir et s'adapter à des situations réelles en contexte. Bien que la pratique se construise au fil de l'expérience, celle-ci se définit dans le moment présent. Ainsi, selon LeBoterf (2010), la pratique est une activité réelle et une façon d'agir dans le présent.

Les pratiques de leadership se détaillent par de nombreuses de tâches. Selon le Conseil sectoriel des Ressources Humaines des Services de garde à l'enfance (CSRHSGE, 2013), cet organisme canadien fait état des normes professionnelles des gestionnaires. Les normes professionnelles sont exposées en huit sphères d'activités allant du choix du programme éducatif, la santé-sécurité, la collaboration avec les autres, la gestion des ressources humaines en passant par la gestion des financières et des immeubles et la communication. Finalement, une de ces sphères d'activité concerne le leadership. Selon eux, pour assumer un leadership, les DG doivent savoir « l'importance de bien se conduire sur le plan personnel et professionnel, de façon à gagner la confiance et le respect des familles, du personnel et des autres parties concernées » (CSRHSGE, 2013, p. 85). Voici les dix tâches regroupées sous la sphère du leadership : 1) Donner l'exemple d'une conduite professionnelle, 2) avoir une conduite éthique, 3) gérer le temps, 4) donner l'exemple d'une personne qui prend soin de sa santé, 5) participer à des activités de perfectionnement professionnel, 6) militer pour la qualité des services de garde éducatif, 7) promouvoir la diversité, 8) soutenir le changement organisationnel, 9) faciliter la résolution de problèmes et des conflits, 10) traiter les préoccupations et les plaintes.

Les préoccupations associées à cette sphère ont été introduites dans la version produite en 2013 puisqu'en 2006 cette sphère d'activités n'était aucunement abordée.

Le Tableau 2.4 présente les sous-tâches en matière de leadership associées aux normes professionnelles des gestionnaires en service de garde éducatif.

Tableau 2.3
Sous-tâches de la sphère du leadership tirées des Normes professionnelles des gestionnaires de services de garde à l'enfance (CSRHSGE, 2013)

1. Donner l'exemple d'une conduite professionnelle
2. Avoir une conduite éthique
3. Gérer le temps
4. Donner l'exemple d'une personne qui prend soin de sa santé
5. Participer à des activités de perfectionnement professionnel
6. Militer pour la qualité des services de garde à l'enfance
7. Promouvoir la diversité
8. Soutenir les changements organisationnels
9. Faciliter la résolution des problèmes et des conflits
10. Traiter les préoccupations et les plaintes

Plusieurs auteurs mentionnent que les comportements du gestionnaire affectent la mobilisation du personnel (Blase et Kirby 2010; Doucet, 2007; Lainey, 2008; Luc, 2004; Leithwood et Jantzi, 2000; Tremblay, Chênevert, Simard, Lapalme et Doucet, 2005). Dans une étude qualitative portant sur l'identification des stratégies adoptées par des directeurs d'école pour influencer les enseignants, un certain nombre de comportements de leadership efficaces sont répertoriés (Blase et Kirby, 2010). Leurs résultats sont comparables à d'autres études menées sur les directeurs d'école efficaces (Barth, 1990; Leithwood, Seashore, Anderson et Wahlstrom, 2004). Blase et Kirby ont interrogé des enseignants pour identifier les comportements des directeurs d'école qui sont mobilisants et inspirants. Le tableau 2.4 présente ces comportements.

Tableau 2.4
Comportements des leaders efficaces en contexte scolaire

Comportements des leaders efficaces en contexte scolaire
Reconnaître les réussites professionnelles des enseignants qui s'inscrivent dans les objectifs de l'école
Communiquer des attentes élevées en matière de rendements des élèves et être un modèle
Encourager la croissance personnelle en prodiguant des conseils, en proposant une rétroaction et en favorisant le développement professionnel
Exercer l'autorité au besoin et lorsque cela est justifié sur le plan éthique
Appuyer les enseignants en fournissant des ressources matérielles, en protégeant le temps d'enseignement, en encourageant le développement professionnel, ainsi qu'en offrant leur assistance en ce qui concerne la discipline des élèves et les préoccupations des parents
Utiliser des données pour inciter les enseignants à participer à la prise de décisions significatives touchant l'ensemble de l'école
Accorder de l'autonomie professionnelle dans les programmes et l'enseignement aux enseignants qui sont prêts professionnellement
Être un modèle en adoptant des pratiques efficaces qui s'inscrivent dans le code de déontologie de la direction d'école

Source : Blase et Kirby, 2010, p. 136-137

Même si à certains égards le réseau scolaire diffère du réseau des CPE (mission, financement, gestion du personnel, organigramme, etc.), ces derniers partagent une même préoccupation d'éducation et de développement de l'individu. Par leur nature concrète, les comportements des leaders efficaces proposés par Blase et Kirby (2010) semblent applicables aux réalités des DG en CPE.

En somme, les écrits sur le leadership, cet art de l'influence, nous suggèrent de prendre en compte le niveau de complexité du contexte du CPE dans lequel évoluent les DG. Il s'agit d'un contexte complexe où elles doivent exercer leur leadership, donner du sens à ce qui se passe et choisir les réactions appropriées. Il est possible d'observer les pratiques et comportements adoptés par les DG. Il est plausible que certains comportements de leadership jugés efficaces en contexte scolaire puissent

être présents chez les DG en CPE. En ce sens, la grille des comportements des leaders efficaces en contexte scolaire, avancée par Blase et Kirby (2010), pourrait servir à établir si les DG en CPE rapportent une utilisation de certains de ces comportements pour favoriser la qualité au CPE.

2.3 Les représentations sociales

Le concept de représentation n'est pas récent. Truchot (2006) rapporte que John Locke (1632-1704) concevait déjà les idées présentées à la conscience comme une construction façonnée par l'individu à travers les sensations et les expériences, configurant ainsi ses idées et ses représentations pour accéder au monde extérieur. Plus loin, elle rappelle qu'Émile Durkheim (1858-1917) proposait le terme de représentations collectives pour les distinguer des représentations individuelles. Puis, en 1961, Moscovici (cité dans Abric, 2005) rend ce concept opératoire en définissant le concept de représentation sociale comme la résultante d'une interaction entre une représentation individuelle et une représentation collective. Au fil des années, plusieurs auteurs, tels que Abric (1996; 2005), Bourgeat (2002), Garnier et Doise (2002), Jodelet (1997), Rouquette et Rateau (1998), s'appuieront sur ce concept de représentation sociale.

Les représentations sociales jouent un rôle souvent important dans l'adoption de comportements par les individus ou les groupes. La représentation est à la fois « le produit et le processus d'une activité mentale par lequel l'individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique » (Abric, 1997 p. 64). Abric et Guimelli confirment « qu'il n'existe pas a priori de réalité objective; toute réalité est représentée, c'est-à-dire appropriée par l'individu ou le groupe, reconstruite dans un univers symbolique, intégrée dans un système de valeurs » (Abric et Guimelli, 1999, p. 23).

Dans ce contexte, cette réalité représentée fonde, pour les individus et les groupes, la réalité elle-même. C'est donc dire que le propos qui explicite l'objet est la réalité, telle que se le représente cette personne ou ce groupe.

La représentation est donc un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation. Elle est déterminée par le sujet lui-même (son histoire, son vécu), par le système social et idéologique dans lequel il est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec ce système social. (Abric, cité dans Jodelet, 1997)

Portée par des individus, la représentation sociale est donc un système cognitif et social de savoirs partagés, contextualisé par un groupe qui lui donne une signification dans un contexte donné. Dans le cadre de cette recherche, le groupe homogène est désigné par les directrices générales, l'objet de la représentation est la qualité, et le contexte est leur CPE actuel.

2.3.1 Les fonctions des représentations

Les représentations jouent un rôle fondamental dans l'adoption de pratiques sociales. Elles pourraient permettre de comprendre de quelle façon les DG priorisent et donnent un sens à leur réalité.

Selon Abric (2003), les représentations répondent à quatre fonctions distinctes et complémentaires. D'abord, une **fonction de savoir** (Abric, 2003) qui permet aux personnes de comprendre et d'expliquer l'objet. Les mots utilisés par le groupe (ici, les DG) pour parler de leur réalité constituent un bagage de connaissances partagées. Cet ensemble de savoirs permet une compréhension partagée qui se construit au fil des interactions entre ces acteurs sociaux. Vient ensuite, la **fonction identitaire** de la

représentation (Abric, 2003). Celle-ci permet de définir l'identité et consolide la spécificité du groupe. Comme vu précédemment, la représentation est contextualisée et partagée par un groupe; l'identité joue cette fonction sociale. Bien qu'un réseau comme celui des CPE regroupe différents acteurs (les éducatrices, les DG, etc.) qui peuvent partager des représentations semblables, il n'y a qu'une seule DG par CPE (MFA, 2007). Celle-ci occupe une position distincte de laquelle émerge une identité sociale et un système de normes et de valeurs correspondant à l'identité de ce groupe spécifique. D'ailleurs, au sein des regroupements régionaux de CPE, différentes instances sont prévues, dont l'une rassemble les directrices. Ainsi, les présentations et interactions professionnelles s'organisent autour des préoccupations et priorités des directrices de CPE.

La troisième fonction des représentations concerne **l'orientation** qui permet en quelque sorte de guider, orienter et prédire l'action. « Ce sont des modèles mentaux qui nous aident à nous doter d'un cadre de référence à l'aide duquel nous allons décrire et organiser les phénomènes qui nous entourent » (Lainey, 2008, p. 54). La manière dont la représentation procède à l'orientation des conduites résulte de trois facteurs; la compréhension de la tâche à accomplir selon sa finalité, la construction des attentes en regard de la situation, et la définition de ce qui est favorable, tolérable ou inacceptable dans un contexte social donné. La représentation peut devenir prédictive en ce sens qu'elle constitue un bagage de pratiques et de comportements normatifs selon la situation, générant ainsi des attentes. Quatrièmement, la **fonction justificatrice** permet, après coup, d'explicitier les choix de comportements et pratiques, de justifier la position adoptée.

La représentation a donc des fonctions de savoir, identitaires, d'orientation et justificatrices. Celle-ci permet de capter et d'organiser l'information. À la fois processus et produit, la représentation sociale est essentielle à la compréhension des

pratiques d'un milieu, ses différentes fonctions sont à l'origine des pratiques sociales, à la fois dépendantes des circonstances extérieures et des pratiques elles-mêmes (Abric, 2003; 2011). Ainsi, la directrice utilise des schèmes mentaux pour décrire la réalité qui l'entoure, en comprendre le sens, choisir les gestes à poser et faire des prédictions sur la façon dont le contexte peut évoluer (Lainey, 2008).

2.3.2 La structure des représentations

Une représentation est structurée par deux systèmes. Le premier est un **noyau central** stable (Abric, 1997; 2003; 2011) qui agit comme base commune, sociale et collective, directement associée aux valeurs et normes consensuelles du groupe. Le système central joue le rôle essentiel de cohérence, de pérennité et il est à distance du contexte de l'action. Plus général, le noyau central est appuyé à une perspective historique et idéologique plus globale. L'autre composante de la représentation est **son système périphérique** (Flament, 1989; Flament et Miland, 2010) qui rend possibles des adaptations plus personnelles, plus contextualisées. Les éléments périphériques permettent une différenciation de pratiques et d'attitudes en fonction de la situation. Plus souples, ils permettent l'adaptation à une diversité de situations et d'interprétations, tout en préservant le noyau central des turbulences du quotidien. Ce sont les éléments périphériques qui indiquent ce qu'il paraît normal de faire ou de dire dans une situation, guidant les actions ou les réactions. Ils permettent aussi de moduler et personnaliser la pratique, selon la représentation de la personne et de son contexte.

C'est l'existence de ce double système qui permet de comprendre une des caractéristiques essentielles des représentations sociales qui pourrait apparaître comme contradictoire : elles sont à la fois stables et mouvantes, rigides et souples. Stables et rigides parce que déterminées par un noyau central profondément ancré dans le système de valeurs partagé par les membres du groupe, mouvantes et souples parce que nourries par des expériences individuelles, elles intègrent les données du vécu et de la situation spécifique, et l'évolution des relations et des pratiques sociales dans lesquelles s'insèrent les individus ou les groupes (Abric, 2010, p. 38).

En somme, des représentations plus consensuelles au regard de la qualité en CPE sont partagées par plusieurs DG, comme peut l'être l'affirmation, la formation initiale des éducatrices contribue à la qualité du CPE. Toutefois, les DG pourraient avoir une représentation différente, nuancée ou contradictoire, qui préciserait davantage leur vision, par exemple, croire qu'une maison d'enseignement offre une formation initiale meilleure qu'une autre, ou que dans certains cas, ce n'est pas la formation initiale qui fait la différence pour la qualité du CPE. Ainsi, il apparaît pertinent de tenter de mieux comprendre les représentations des DG en regard de la qualité dans leur CPE, puisque cela permettrait d'approfondir notre compréhension de la qualité en CPE sous un angle qui n'a pas encore été abordé dans la littérature scientifique.

2.4 Les objectifs de recherche

Il s'agit d'une recherche qui vise la compréhension du phénomène de la qualité en CPE, en s'approchant de l'objet d'étude par l'angle des représentations de la qualité chez les DG. Fondé sur ce cadre conceptuel, l'objectif général de cette recherche est de comprendre les représentations que se font les DG en regard de la qualité en CPE. Et de façon plus précise, quatre objectifs spécifiques permettent de rejoindre les préoccupations suivantes :

1. Explorer les représentations de DG en regard de la qualité en CPE;
2. Relever les variables qui influencent la qualité en CPE selon les représentations qu'en ont les DG;
3. Explorer les représentations du leadership de DG en regard de la qualité en CPE;
4. Relever les pratiques que les DG associent à leur leadership en regard de la qualité en CPE.

L'objectif de cette recherche concerne l'exploration dans le discours des DG des représentations de la qualité dans le contexte du CPE, de la façon dont elles suivent l'évolution de cette qualité et de ce qui les incite à adopter leurs pratiques professionnelles de leadership. En effet, différentes études sur la qualité se sont penchées sur une diversité de variables de la qualité dans nos CPE au Québec (*Oui, ça me touche!*, Doherty *et al.*, 2000; *Grandir en qualité*, Tremblay, 2003; *Oui, ça me touche encore!*, CSRHSGE, 2013), mais aucune information ne nous permet de savoir si ce sont ces variables qui ont du sens pour les directrices dans l'adoption de leurs pratiques professionnelles. Or, les directrices générales demeurent des actrices centrales de l'organisation (OCDE, 2006; Lainey, 2008; Tremblay, 2003).

Quant au leadership, il correspond à un processus dynamique, sur une ou plusieurs personnes, dans le but d'influencer dans une direction donnée afin d'atteindre des objectifs collectifs (Doucet, 2007, Lainey, 2008, Smith, 2005). Il s'agit de connaître le point de vue des DG sur leur leadership, comment le définissent-elles? Les DG mettent en œuvre des pratiques professionnelles afin d'exercer leur leadership. Quelles pratiques disent-elles adopter en matière de leadership dans leur CPE? Leurs comportements sont-ils semblables à ceux des leaders efficaces chez les directeurs d'écoles (Blase et Kirby, 2010)?

Mieux comprendre les représentations sociales des DG permet d'accéder aux idées situées en périphérie qui rendent possibles des explications plus personnelles, plus contextualisées, pouvant mettre en évidence la différenciation de pratiques et d'attitudes en fonction de la situation. Par leurs propos et leurs exemples, les DG mettront en lumière un certain nombre d'informations utiles à la lecture de leur contexte. Au-delà de la quantité et de la variété des indicateurs identifiés par les directrices, c'est la manière dont elles se représentent leur influence dans leur contexte réel de travail qui importe.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Le premier chapitre de ce mémoire a présenté la problématique, laquelle a mené aux questions principales de cette recherche : comment les DG se représentent-elles la qualité d'un CPE, et selon elles, quelles variables la font fluctuer? Comment les DG se représentent-elles leur leadership en CPE et quelles pratiques y associent-elles?

Le cadre conceptuel, présenté au second chapitre, a été développé dans le but d'appuyer cette recherche sur des conceptions théoriques permettront une analyse rigoureuse. Ces conceptions théoriques ont mené à l'élaboration des objectifs de la recherche soit : explorer les représentations de DG en regard de la qualité en CPE; relever les variables qui influencent la qualité en CPE selon les représentations qu'en ont les DG; explorer les représentations du leadership de DG en regard de la qualité en CPE; relever les pratiques que les DG associent à leur leadership en CPE.

Ce troisième chapitre traite de la méthodologie, c'est-à-dire de l'ensemble des choix faits en regard de la perspective et des instruments qui permettront de répondre au mieux à la question et aux objectifs de la recherche. La méthodologie décrit le « comment faire » ou comment répondre aux questions de la recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011).

Ce chapitre sur la méthodologie retenue commence par la présentation de la pertinence épistémologique et justifie les choix méthodologiques de la recherche. Ensuite, les différents critères de sélection de l'échantillon des participantes sont abordés, les outils de cueillette de données et leurs limites seront décrits. Ceux-ci respectent les critères de rigueur scientifique : la triangulation, la validité interne, la validité externe et la crédibilité. Les considérations éthiques seront aussi expliquées. Finalement, la méthode d'analyse de contenu sera présentée.

3.1 La pertinence épistémologique et l'approche méthodologique

Dans le cadre de cette étude, l'approche méthodologique qualitative est utilisée pour comprendre les représentations des DG concernant la qualité en CPE et leur leadership. La méthodologie de type qualitative permet d'étudier un phénomène à partir du point de vue des participantes et de saisir la signification qu'elles allouent à leur réalité (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011; Paillé et Mucchielli, 2012).

Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2011), différentes perspectives peuvent être adoptées pour la méthodologie d'une recherche scientifique. Certains tentent d'*expliquer* un phénomène ou de *vérifier* une théorie. Dans cette étude, la perspective consiste plutôt à *comprendre* le point de vue des acteurs sur un phénomène de manière à donner du sens et à renouveler le regard que l'on y porte. Pour comprendre des questions humaines et sociales complexes, comme les représentations des DG sur la qualité et le leadership dans leur CPE, la recherche qualitative/interprétative paraît pertinente (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011; Paillé et Mucchielli, 2012; Van der Maren, 1995). Ces auteurs ont recours à l'expression recherche de type qualitative/interprétative « [...], car les données sont de nature qualitative et l'épistémologie sous-jacente est interprétative » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 126). Pour comprendre les DG, il importe d'entendre ce qu'elles ont à dire. La perspective épistémologique

interprétative permet de s'approcher de la vision de la réalité des acteurs et de la dynamique du phénomène étudié (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Selon ces auteurs, dans une épistémologie interprétative, le savoir est intimement lié au contexte dans lequel il est produit, ce qui est le cas de l'expérience des DG qui évoluent dans leurs installations respectives. Ainsi, leurs propos peuvent permettre de renouveler le regard sur la qualité. Les données qualitatives ont pour finalité de s'approcher de la dynamique du phénomène de la qualité en CPE, par un accès privilégié de la chercheuse à l'expérience des DG en CPE (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Dans une recherche qualitative/interprétative, la place de la chercheuse est subjective; toutefois différents mécanismes et outils, tel le journal de bord, permettent de s'assurer d'une juste distance.

Le caractère novateur de cette recherche lui confère aussi un aspect exploratoire et une fonction descriptive, puisqu'elle alimente la réflexion sur un sujet nouveau (Van der Maren, 2004). De ce point de vue, elle répond à des enjeux ontogéniques, c'est-à-dire que la production de nouvelles connaissances sur le sujet peut contribuer au développement et à l'évolution de l'individu (Van der Maren, 2004).

Les questions de recherche incitent à comprendre la qualité en CPE sous un angle peu abordé. L'enjeu de la connaissance est nomothétique, c'est-à-dire qu'il vise le raffinement des connaissances (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011; Van der Maren, 2003). Plutôt que théorique, cette recherche est empirique de type exploratoire, c'est donc qu'elle procède de l'explication des faits (cueillette de données) à partir d'induction et d'exploration (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011; Van der Maren, 2003).

Cette recherche consiste à amener les DG à porter un regard sur leur représentation de la qualité et la façon dont elles exercent leur leadership en CPE. Une meilleure compréhension permettra de répondre aux deux questions de cette recherche :

Comment les DG se représentent-elles la qualité d'un CPE, et selon elles, quelles variables la font fluctuer? Comment les DG se représentent-elles leur leadership en CPE et quelles pratiques y associent-elles? Par sa fonction descriptive, cette recherche tend à décrire et à comprendre. La méthodologie qualitative/interprétative de cette recherche amène à choisir une cueillette de données qui permet aux actrices d'explicitier ce que signifie, pour elles, les thèmes de recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011; Van der Maren, 1995).

En ce sens, l'attention à accorder aux critères de sélection des participantes est essentielle puisque les actrices recrutées doivent être des DG capables et désireuses d'explicitier leurs savoirs sur le phénomène à l'étude.

3.2 Les participantes recherchées

Il semble que le seuil à partir duquel l'expérience de la DG est corrélée positivement avec la qualité est situé à cinq années d'expérience. Selon Drouin *et al.* (2004), au chapitre de l'expérience de la gestionnaire, ce sont davantage les enfants des garderies que ceux des CPE qui profiteraient d'une meilleure qualité, ceci étant dû à l'expérience de la gestionnaire. Bien que pour les gestionnaires de CPE cette variable n'ait pas été démontrée, on peut croire que pour les DG en CPE, cinq années d'expérience leur permettent d'acquérir une certaine maîtrise de leur contexte de travail, peu importe que cette expérience ait été cumulée dans plus d'un CPE. Au cours de ces années d'expérience, les DG construisent leur compréhension d'ensemble du contexte de gestion ce qui augmente leur capacité à prendre du recul en regard du phénomène étudié. Ainsi, les DG sont en mesure de contribuer pleinement à la réflexion et aux interactions sur la qualité en CPE. Les candidates doivent pouvoir prendre part de façon éclairée aux entretiens reliés au thème de cette recherche. Par conséquent, les DG participantes doivent posséder une expertise, mais

aussi être animées du désir de verbaliser, d'interagir et d'organiser leurs pensées en regard de la qualité en CPE (Savoie-Zajc, 2009). Le critère de sélection des DG au sujet de l'expérience exige donc de cumuler plus de cinq années d'expérience à titre de DG de CPE.

Il semble le type de formation ait une influence sur la qualité du CPE. En effet, lorsqu'une DG détient un diplôme spécialisé en service de garde, dans le domaine de l'éducation ou du développement de l'enfant, le service de garde tend à être associé positivement à la qualité (Drouin *et al.*, 2004). De façon à éviter que ce critère soit un élément de variation des représentations, il est donc pertinent de s'assurer que toutes les DG participantes possèdent un diplôme dans les domaines mentionnés.

Aucune candidate sélectionnée n'a de lien professionnel direct avec la chercheuse. La chercheuse étant depuis longtemps formatrice dans le réseau de la petite enfance et enseignante à la formation initiale pour les éducatrices, des liens tissés avec certaines DG au fil des années pourraient affecter la validité de la collecte de données. Cette règle permet donc d'éviter un biais de désirabilité ou un réflexe de protection d'informations.

Comme il s'agit d'une recherche qualitative, un nombre restreint de participantes fut envisagé. Selon Boutin (2008) et Kvale (1996), environ dix participantes constituent un éventail satisfaisant pour les entretiens individuels. Les participantes aux entretiens individuels se sont vues offrir la possibilité de participer à un entretien collectif complémentaire. Celles-ci ont été recrutées en fonction de leur intérêt personnel et de leur disponibilité. Chaque participante a signé un formulaire de consentement éthique. Un exemple de celui-ci se trouve à l'Annexe A.

Les DG de CPE qui participeront à cette étude seront sélectionnées dans les régions urbaines de Montréal et de la Montérégie. Ce critère facilitera les déplacements pour la chercheuse et pourrait avoir une incidence pour les participantes en regard du lieu où se tiendront les entretiens individuels et collectifs.

Les DG devront exercer leurs fonctions de gestion dans un milieu ayant deux installations ou plus, regroupées sous le même CPE. Le contrôle de cette variable permet d'éviter des écarts trop grands dus à la diversité des ressources humaines dans le personnel d'encadrement. Lorsque le CPE possède une seule installation, la DG agit seule et voit à l'ensemble des actes de gestion du service. Lorsque deux installations et plus sont regroupées sous le même CPE, le conseil d'administration et la direction ont à prendre des décisions concernant la division des postes et la répartition des rôles pour le personnel d'encadrement.

Le Tableau 3.1 offre un aperçu global des critères de sélection des participantes à cette recherche, ainsi que les caractéristiques de leur CPE.

Tableau 3.1
Critères de sélection des participantes à la recherche

Critères de sélections des participantes
DG homme ou femme occupant le poste de direction générale en CPE depuis 5 ans ou plus
Formation en éducation (ou connexe, telle la psychoéducation)
Absence de liens professionnels avec la chercheuse
CPE des régions de Montréal et de la Montérégie
CPE ayant 2 installations ou plus

3.2.1 Le recrutement

Recruter des participantes, qui à la fois répondent aux critères et souhaitent discuter de la qualité en CPE, a nécessité plusieurs étapes. Le Tableau 3.2 offre un aperçu de ces étapes, du matériel nécessaire et de leur chronologie. Tout le matériel de recrutement (Annexe B) a été lu et commenté par deux DG, ce qui a permis de réajuster les informations destinées aux participantes (par exemple : reformuler certaines informations dans le volet « risque » de participer à la recherche).

Une première étape consistait à identifier les CPE de Montréal et de la Montérégie qui pouvaient regrouper plus d'une installation (par exemple, le nom du CPE 1 correspond au nom du CPE 2). Les DG de 41 CPE de Montréal et de 21 CPE de la Montérégie ont été sollicitées. En février et en mars 2014, un premier contact téléphonique avec les DG (aucun message laissé sur la boîte téléphonique) permettait de vérifier leur intérêt pour une éventuelle participation à la recherche. Si les DG manifestaient un intérêt, une vérification des critères de sélection était effectuée.

Les DG qui répondaient aux critères de sélection ont reçu une lettre électronique de présentation de la recherche. Au total, onze (11) candidates potentielles ont reçu la lettre de recrutement (Annexe B); toutes ont été rappelées. Neuf (9) rendez-vous d'entretien de recherche ont été fixés. Une personne a dû se retirer puisqu'elle ne rencontrait pas un des critères de sélection des participantes, huit (8) entretiens individuels de recherche ont finalement servi à la cueillette des données.

Le rendez-vous était fixé à l'heure et au lieu qui convenait aux parties. La rencontre commençait par la présentation de la lettre de recrutement en version papier, laquelle précisait les objectifs de recherche, les procédures de cueillette de données, la durée et le déroulement de l'entretien ainsi que les considérations éthiques. Les DG qui

acceptaient de participer et qui répondaient aux critères de sélection remplissaient un formulaire de consentement (Annexe A).

Tableau 3.2
Étapes du recrutement

Étapes de recrutement Description	Matériel	Échéance
Repérage téléphonique, vérifier si la DG souhaite recevoir de l'information concernant la participation à une recherche sur la qualité en CPE.	À partir de la liste sur le site du MFA régions Montréal et Montérégie et repérer les CPE de plus d'une installation Texte de premier contact téléphonique (Annexe B) Journal de bord	Février et mars 2014
Lettre électronique envoyée aux DG de CPE qui mentionnent un intérêt.	Lettre de recrutement électronique, explicative de la recherche (Annexe B)	Mars 2014
Relance téléphonique aux DG qui ont reçu la lettre électronique. Vérifier si elles ont des questions. Vérifier si elles sont intéressées, si oui, prendre rendez-vous (2 h).	Liste téléphonique avec le nom de la DG à laquelle j'ai fait parvenir la lettre de recrutement Agenda	Mars 2014
Rendez-vous sur les lieux à l'heure convenue pour l'entretien individuel. Les 8 DG ont choisi de tenir l'entretien dans leur CPE. La durée moyenne des entretiens de recherche est de 90 minutes.	Formulaire éthique à faire signer par la DG participante (Annexe A) Matériel d'enregistrement Canevas de questions pour la chercheuse Canevas simplifié pour la DG Journal de bord Lettre de remerciement	Mars et avril 2014
Tournée téléphonique aux DG qui sont d'accord pour un entretien collectif. Vérifier leurs intérêt et disponibilité (date, heure et lieu)	Liste des DG qui ont mentionné leur accord pour l'entretien collectif Deux dates de proposées, le RV se tient le jour ayant recueilli le plus d'inscriptions	Avril 2014
Entretien collectif à l'UQAM 4 DG sont attendues. Malheureusement, un désistement est annoncé le jour même. L'entretien collectif se tiendra à trois DG (n=3)	Matériel d'enregistrement Liste issue des entretiens individuels concernant les éléments de la qualité Liste des comportements de leaders efficaces (Blase et Kirby, 2010) Journal de bord	7 Mai 2014

3.3 Le portrait des participantes

L'échantillon de cette recherche est composé de huit participantes (n=8) réparties en sept (7) femmes et un (1) homme. Aucune candidate sélectionnée n'a de lien professionnel direct avec la chercheuse. Puisque la chercheuse est depuis longtemps formatrice et enseignante en petite enfance, des liens tissés avec des DG lors de collaborations professionnelles antérieures pourraient nuire à l'objectivité de la recherche. Cette absence de lien professionnel est donc importante puisqu'elle permet de diminuer, chez les participantes, un possible biais de désirabilité.

Les participantes ont entre 6 et 17 ans d'expérience à titre de DG. Le seuil à partir duquel l'expérience des DG est corrélée positivement avec la qualité se situe à cinq années (Drouin *et al.* 2004).

Toutes les DG sélectionnées ont un diplôme reconnu en éducation : éducation spécialisée, enseignement préscolaire et élémentaire, psychoéducation, éducation à la petite enfance. Rappelons que ce sont les formations spécialisées en petite enfance qui tendent à être associées positivement à la qualité du CPE (Drouin *et al.*, 2004), ce qui ne semble pas le cas pour toutes les DG participantes. Le plus haut degré de diplomation parmi les DG de l'échantillon se situe au 2^e cycle universitaire (maîtrise en sociologie, maîtrise en psychoéducation ou DESS en administration des services sociaux, communautaires et de santé). Elles sont cinq (5) à détenir aussi une formation en gestion. La majorité d'entre elles (n=6) ont déjà occupé un poste d'éducatrice pendant plusieurs années. Les deux autres DG n'ont pas travaillé comme éducatrices : l'une d'entre elles a une expérience de travail en enseignement primaire et l'autre a été DG dans trois CPE sans toutefois être éducatrice.

Au moment des entretiens, les DG exercent leur fonction dans un CPE regroupant deux (2) à cinq (5) installations. Lorsque deux installations et plus sont regroupées sous un même CPE, il est possible d'adjoindre des ressources humaines pour former une équipe de direction. Les DG de notre échantillon travaillent avec un nombre d'adjointes variant entre une (1) et cinq (5), formant ainsi une équipe de direction.

Le Tableau 3.3 résume les informations concernant les DG participantes et les caractéristiques de leur CPE.

Tableau 3.3
Informations sur les DG participantes et leur CPE

Genre de la DG	Année d'expérience au poste de DG	Niveau de diplomation en éducation	Niveau de diplomation en gestion	Année d'expérience au poste de d'éducatrice	Nombre d'installations du CPE	Nombre d'adjointes à la direction	Région
Femme	14	Maîtrise	DESS	-	2	3	Montréal
Femme	17	DEC	Certificat	10	2	2	Montréal
Femme	15	DEC	Baccalauréat	13	2	1	Montréal
Femme	15	Maîtrise	-	10	5	5	Montréal
Femme	14	Baccalauréat	-	-	2	1	Montréal
Femme	7	DEC	Baccalauréat	4	2	2	Montréal
Femme	6	Baccalauréat (en cours)	-	10	3	4	Montréal
Homme	11	Certificat	Maîtrise (en cours)	4	2	1	Montréal

3.4 Les instruments de collecte de données

Trois types d'instruments ont été utilisés pour recueillir les données de cette recherche : l'entretien individuel semi-dirigé, l'entretien collectif semi-dirigé et le journal de bord de la chercheuse. Chacun des outils et leurs limites seront présentés.

Avant de procéder à la collecte des données, le questionnaire d'entretien individuel a été soumis à deux DG de CPE qui ne participaient pas à la recherche. Leurs commentaires sur la pertinence des questions en lien avec le contexte de travail en CPE et les objectifs de la recherche ont contribué à la fois à la validité interne et à la validité externe de l'outil utilisé.

3.4.1 L'entretien individuel semi-dirigé

Bien qu'il existe plusieurs formes d'interactions verbales, l'entretien de recherche (individuel ou collectif) doit être retenu dans le présent contexte. Selon Abric, l'entretien apparaît être une « méthode indispensable à toutes études sur les représentations » (2011, p. 75). L'entretien de recherche est défini comme une rencontre entre la chercheuse qui souhaite collecter des données et une participante volontaire et informée, dont l'expertise sur le phénomène à l'étude est mise à contribution (Boutin, 2008; Karsenti et Savoie-Zajc; 2004; Van der Maren, 1995). Pour Van der Maren (1995), l'entretien de recherche individuel et collectif permet d'accéder à des données suscitées par l'interaction entre la chercheuse et les participantes.

Divers degrés de directivité dans l'entretien peuvent être retenus selon les contextes, les objectifs de recherche et les choix méthodologiques. Dans cette recherche qualitative/interprétative, le degré de directivité retenu est celui de l'entretien semi-

dirigé où la chercheuse guide l'entretien par des questions ouvertes et où la participante peut influencer le rythme de l'entretien et la façon dont elle aborde les thèmes de recherche (Savoie-Zajc, 2011; Van der Maren, 1995). Une certaine constance est assurée d'un entretien à l'autre par les thèmes abordés. Selon Boutin (2008), l'entretien semi-dirigé n'est ni un questionnaire rigide, ni une conversation libre. La participante, par son expertise, influence le contenu, la forme et le rythme de cette interaction orientée (Savoie-Zajc, 2009; Van der Maren, 1995). L'Annexe C présente le canevas du questionnaire d'entretien semi-dirigé utilisé.

L'entretien de recherche semi-dirigé permet à la participante de raconter son expérience; cette narration en elle-même produit du sens. En effet, la narration permet un effet miroir pour la pensée tel un « réfléchissement », lequel « est de l'ordre de la description, de la représentation et de la mise en mot de l'action » (LeBoterf, 2010 p. 127). En effet, la participante qui raconte une situation présente en fait la reconstruction de la façon dont elle se la représente. D'où l'intérêt d'une recherche interprétative, « la création de sens (*sense-making*) par les acteurs, renvoie à une dimension sociale fondamentale » (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996 p. 28), qui permet de prendre en compte la perspective de l'acteur et les conditions écologiques de l'action dans lesquelles il est impliqué.

Le choix de l'entretien semi-dirigé convient bien à la fonction descriptive de la recherche. Puisqu'il permet de recueillir des données sur les représentations des DG en regard de la qualité en CPE et de leur leadership. Ainsi, les questions qui invitent les DG à donner des exemples ou à expliquer la mise en œuvre de leurs actions sont importantes pour mieux comprendre leurs représentations de la qualité dans leur CPE. Pour ce faire, 90 minutes ont été réservées pour la tenue de chaque entretien.

Par ailleurs, on doit souligner que l'entretien individuel présente certaines limites; le discours de la participante peut être influencé par le contexte, elle peut chercher une valorisation de son expérience, ou encore le statut ou l'image de l'intervieweur peuvent biaiser les données recueillies (Abrie, 2011; Foddy, 1993 cité dans Boutin, 2008, p. 18). De plus, comme la participante influence le déroulement de l'entretien semi-dirigé, il y a un risque « à se laisser entraîner par le sujet, à éviter de parler de ses tabous et l'amener sur ses marottes » (Van der Maren, 1995, p. 84). En cela, la chercheuse est demeurée attentive et, au besoin, elle a recentré l'entretien vers des thèmes appropriés à la recherche.

3.4.2 L'entretien collectif semi-dirigé

L'entretien collectif est un outil de cueillette de données pertinent en science sociale, particulièrement pour comprendre et approfondir une question particulière (Boutin, 2007). L'entretien collectif est complémentaire aux entretiens individuels (Boutin, 2008). Il s'agit « [d'] une technique d'entretien qui réunit un certain nombre de participants [...] et vise à faciliter une discussion qui s'articule autour d'un thème donné » (Boutin, 2008, p. 37). Pour certains auteurs, il vaut mieux se restreindre à quelques questions ouvertes (Krueger et Casey, 2000, cités dans Boutin, 2007, p. 41). Il importe « d'éviter à tout prix de bombarder les participants » (Boutin, 2007, p. 41). Il faut donc poser les bonnes questions de façon à favoriser un climat d'interaction et favoriser l'expression des participantes, tout en s'assurant que le contrôle du contenu appartient aux participantes (Morgan, 1997 cité dans Boutin, 2007). En Annexe E se trouve le tableau présentant le questionnaire utilisé pour l'entretien collectif.

Le caractère interactif de la recherche qualitative/interprétative permet de tenir compte de l'évolution de la pensée des participantes en cours d'entretien, mais aussi, d'inclure l'émergence de certaines questions ou réflexions de la chercheuse (Karsenti

et Savoie-Zajc, 2000). Ainsi, l'animatrice de l'entretien peut encourager une plus grande production d'idées ou creuser certains aspects, par exemple, en relançant la discussion par une question ouverte, en passant la parole à une personne plus discrète ou en évitant qu'une personne monopolise la discussion. Toutefois, l'animatrice se gardera d'acquiescer aux propos des participantes, afin de ne pas favoriser un point de vue au détriment d'un autre ou encore d'introduire elle-même un point de vue divergeant (Boutin, 2007). La reformulation des propos des participantes et des synthèses ponctue le déroulement de l'entretien collectif, ce qui favorise la validation des données recueillies. Le canevas de l'entretien collectif semi-dirigé est construit à partir des entretiens individuels.

L'entretien collectif placé en complémentarité aux entretiens individuels permet d'aborder certains éléments en profondeur (Erickson, (1992; 1986), cité dans Lessard-Hébert *et al.*, 2008).

Les entrevues de groupe constituent une variante fort intéressante lorsque l'information recherchée est une représentation sociale, partagée par plusieurs personnes. Elle est fort utile lorsqu'on souhaite contrôler, par le groupe, les représentations sociales qu'on a inférées à partir d'entrevues individuelles, et lorsqu'on veut évaluer leur poids dans la dynamique de groupe. Mais l'entrevue de groupe produit autre chose que la moyenne d'un ensemble d'entrevues individuelles, et elle ne peut pas être utilisée pour faire l'économie de ces dernières. De plus, la conduite d'une entrevue de groupe est très différente de la technique de l'entrevue individuelle, car ce sont les membres du groupe qui doivent discuter entre eux et non pas avec l'intervieweur animateur. (Van der Maren, 2003, p. 156)

Bien qu'il y ait des avantages certains à l'entretien collectif, il y a aussi des limites, ne serait-ce que la difficulté de convenir avec toutes les participantes d'un moment propice pour tenir la rencontre. Les DG sont accaparées par leur tâche de travail et

dégager un moment commun et un lieu qui permettent une rencontre collective peut relever du défi (Boutin, 2007).

Sept participantes sur huit (7/8) ont souhaité participer, selon leur disponibilité, à l'entretien collectif de recherche. Une première date a été fixée pour l'entretien en avril 2014. Quatre participantes (4/8) ont indiqué leur disponibilité pour cette date. Par la suite, une participante s'est désistée deux jours avant le rendez-vous (3/8). La chercheuse a donc proposé de reporter l'entretien collectif en mai 2014 afin de favoriser un plus grand nombre d'inscriptions. Les présences anticipées étaient alors de quatre (4/8). Le matin même, une DG s'est vue dans l'obligation de décliner sa participation à la rencontre. La tenue de l'entretien collectif a été maintenue et trois participantes (3/8) se sont réunies le 7 mai 2014 à l'UQAM.

Lors de l'entretien collectif semi-dirigé de 90 minutes, une synthèse de différents points de vue recueillis lors des entretiens individuels a été présentée aux participantes. Le but était de permettre aux DG de creuser certaines idées et de les amener à confronter leurs points de vue. Les données recueillies en entretiens individuels ont ainsi été enrichies.

3.4.3 Le journal de bord de la chercheuse

La rigueur scientifique impose un autre élément méthodologique, soit le journal de bord de la chercheuse, un outil jugé pertinent pour la recherche qualitative/interprétative (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Le journal de bord est « [...] un document personnel auquel se réfère le chercheur. Il ne se trouve donc pas au rapport de recherche » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 148). Trois fonctions lui sont attribuées : garder la chercheuse réflexive, retrouver la dynamique du terrain et consigner des informations sur le contexte (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011).

Le journal reçoit les questionnements de la chercheuse, ses prises de conscience et des informations complémentaires jugées importantes. Il permet de retrouver les dynamiques issues du terrain et des impressions qui teintent l'expérience de la chercheuse. Les notes seront utiles dès l'amorce de l'interprétation des données, car elles serviront aussi à l'émergence de réflexions. Le journal de bord reçoit des annotations personnalisées et rend possible le maintien d'un certain recul. La conscience de la chercheuse est maintenue en éveil, selon Legault (1989, cité dans Lessard-Hébert *et al.*, 1996, p. 31), « la meilleure façon pour le participant d'apporter une contribution de qualité à la recherche, c'est d'être présent à sa démarche personnelle ». Van der Maren (1987) va dans le même sens en affirmant que l'objectivation est affaire de solidité de la démarche et de « la reconnaissance de la subjectivité et par l'objectivation des effets de cette subjectivité » (Van der Maren, 1987, cité dans Lessard-Hébert *et al.*, 1996, p. 44).

Avec le recul que permet de prendre le journal de bord, un chercheur peut ainsi mieux dégager les incidents critiques, comprendre les messages qui ont pu être communiqués subtilement. Il permet aussi de faire ressortir les influences théoriques et conceptuelles qui ont habité le chercheur pendant tout le processus de la recherche : de sa planification initiale à l'interprétation des résultats. (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 145)

Le journal de bord doit être tenu avec assiduité par la chercheuse. Les événements doivent y être inscrits rapidement (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Les idées, même embryonnaires, sont saisies au moment où l'intuition de la chercheuse tente de les mettre à jour. L'importance du journal dépendra de la capacité narrative de la chercheuse (Lessard-Hébert *et al.*, 1996). La vérification de ces premières idées à peine raisonnées pourra contribuer lors de l'analyse. En cela, le journal de la chercheuse devient un compagnon fidèle.

3.5 La rigueur scientifique de la recherche qualitative/interprétative

Chaque méthode de cueillette de données présente ses forces et ses limites. La triangulation de plusieurs méthodes permet à la chercheuse de compenser leurs limites. « On définit la triangulation comme une stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs perspectives, qu'elles soient d'ordre théorique ou qu'elles relèvent des méthodes et des personnes » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 146).

De plus, la triangulation permet en quelque sorte de « vérifier la plausibilité de l'interprétation du phénomène étudié » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 140). La triangulation contribue à la validité interne, la validité externe et la crédibilité, des critères reconnus de scientificité (Van der Maren, 2003; Karsenti et Savoie-Zajc, 2000, 2004, 2011). Dans le cadre de cette recherche, la triangulation permet d'explorer plusieurs facettes d'un même phénomène, ainsi l'entretien individuel et l'entretien collectif abordent sous deux angles les représentations des DG en regard de la qualité en CPE.

L'information recueillie lors des entretiens individuels servira de matériel à l'entretien collectif. Ainsi, le caractère plausible des données recueillies est confronté au regard des acteurs du milieu par une forme de retour aux participantes et le recours à un autre mode de collecte de données (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011).

La validité interne est le maintien de la logique scientifique à toutes les étapes de la recherche. Van der Maren (2003) précise que la validité interne concerne la relation étroite qui doit être maintenue entre les préoccupations de recherche, les données suscitées, la pertinence de leur analyse et la légitimité des conclusions. Ce qui semble être d'une logique simple exige une rigoureuse vigilance tout au long du processus de

recherche (Lessard-Hébert *et al.*, 1996). La validité interne permet que « la démarche suivie mène bien des questions et des objectifs de la recherche aux conclusions soutenues par des données pertinentes traitées avec intelligence » (Van der Maren, 2003, p. 22). Pour s'assurer de la validité interne, il faut « que les outils de collecte de données soient justifiés par le cadre théorique, que les formes d'analyse appliquées soient décrites et qu'il y ait cohérence entre les deux » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000, p. 192). Dans cette recherche, les méthodes de cueillette de données, soit l'entretien semi-dirigé, l'entretien collectif et le journal de bord de la chercheuse, permettent de documenter les représentations des DG en regard de la qualité en CPE. Selon Boutin (2007) et Karsenti-Savoie-Zajc (2011), l'interaction souple lors d'un entretien semi-dirigé permet aux participantes de développer leur point de vue sur le phénomène à l'étude et de faire des liens avec leurs expériences professionnelles. Face à une interlocutrice intéressée, la narration par les participantes permet la production d'idées en donnant un accès privilégié à leur expérience.

Dans une recherche qualitative (Van der Maren, 2003; Karsenti et Savoie-Zajc, 2000), le lecteur connaît les conditions dans lesquelles les résultats ont été produits. Il peut adapter ces résultats à son propre contexte. Différents mécanismes assurent la transparence de l'information, ce qui permet de contextualiser les résultats et les discussions avancés dans la recherche. Ainsi, les méthodes et procédures favorisent sa transférabilité (Karsenti Savoie-Zajc, 2004). Par contre, cette recherche de type exploratoire n'a pas pour fonction de viser une validité externe.

Karsenti et Savoie-Zajc (2000, 2004), un autre critère méthodologique, qui assure la rigueur d'une recherche qualitative/interprétative, est la crédibilité qui permet d'apprécier le caractère plausible des résultats par les participantes elles-mêmes. La crédibilité est assurée par la triangulation des méthodes. Ces auteurs insistent sur le fait que la crédibilité ne repose pas sur le consensus des acteurs, mais sur le fait

qu'« ils peuvent reconnaître le sens plausible des résultats compte tenu de ce qu'ils connaissent et de l'expérience qu'ils ont » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000, p. 191). Différents moyens ont été pris, à différentes étapes de la recherche, pour consolider la rigueur scientifique. D'abord, le questionnaire d'entretien individuel a été soumis pour validation à deux DG de CPE qui ne participent pas à la recherche. Ensuite, l'entretien individuel a été pré-expérimenté auprès de deux autres DG afin de vérifier que les données récoltées permettent de contribuer aux objectifs de la recherche. De surcroît, les résultats de recherche ont été lus et commentés par deux DG de plus de quinze (15) ans d'expérience, l'une de la région de Montréal et l'autre de la région de la Mauricie. Cette caractéristique d'expérience en tant que DG, ainsi que la diversité régionale, permettent de consolider le caractère plausible des résultats. En somme, ces démarches contribuent à la validité des outils utilisés. De même, la crédibilité et la transférabilité des résultats de recherche s'en trouvent augmentées.

La triangulation des méthodes consiste à combiner plusieurs méthodes de collecte des données pour faire ressortir différents aspects des questions à l'étude (Gaudreau, 2011; Karsenti et Savoie-Zajc, 2004) afin de conserver un caractère de véracité. Dans cette recherche, trois méthodes (entretien semi-dirigé individuel, collectif et le journal de bord de la chercheuse) constituent la triangulation qui permet d'obtenir un portrait des représentations des DG en regard de la qualité et de leur leadership. Lors de l'entretien collectif, certaines affirmations recueillies lors des entretiens individuels ont pu être commentées, approfondies et validées par les DG. Ainsi, les données recueillies ont été croisées par les participantes, par des DG expertes et par la triangulation des méthodes, ce qui soutient la crédibilité de cette recherche.

3.6 Les considérations éthiques

Selon Boutin (2008), il est nécessaire d'agir avec un respect indéfectible pour la préservation de « l'honneur, la dignité et l'intimité » des informatrices-clés. Lors des entretiens, la chercheuse agit de façon à mériter la confiance que lui accorde la participante.

La protection des enregistrements des entretiens, et la garantie de la confidentialité des répondantes à toutes les étapes de la recherche et après, font partie des bases éthiques en recherche. Les enregistrements sont conservés à l'université, dans un classeur verrouillé. Les *verbatim* issus des entretiens individuels ont reçu un code numérique afin de préserver la confidentialité des participantes. La liste permettant d'associer les participantes à leur code est conservée sous clé à l'Université. Cette liste sera déchiquetée dès qu'elle ne sera plus nécessaire à la recherche. De plus, si un extrait de *verbatim* est utilisé dans le rapport de recherche, une attention particulière a été fournie afin d'éviter tout élément donnant la possibilité d'identifier l'auteur de la citation. Ces mécanismes assurent le respect de principes éthiques, dont la confidentialité (Gaudreau, 2011).

Une autre règle éthique essentielle en recherche est de s'assurer du consentement libre et éclairé de chaque participante. Une lettre est rédigée comprenant des informations claires et précises sur la recherche. Selon Gaudreau (2011), on doit y retrouver la description sommaire du projet, les objectifs, ainsi que la méthodologie et l'information aux personnes de leurs droits. Finalement, l'identité et la compétence de la personne qui recueillera les données leur sont mentionnées. Les mesures mises en place pour respecter l'anonymat et la confidentialité des participantes, incluant la façon dont les informations et les supports d'enregistrements seront détruits. Il a aussi demandé à la participante l'autorisation d'utiliser des citations issues de l'entretien

individuel, ou de groupe, si celle-ci accepte d'y participer dans une étape subséquente. Il n'y a aucune rétribution ou compensation, la collaboration à la recherche est effectuée sur une base bénévole et volontaire.

3.7 L'analyse des données qualitatives

Les objectifs de la recherche visent la compréhension des représentations des DG à l'égard de la qualité et du leadership en CPE. Pour cette étape d'analyse, la chercheuse doit concentrer ses efforts à l'interprétation des données recueillies et aux liens qui révèlent du sens (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011).

Bien qu'il existe différents types d'analyse, l'analyse de contenu s'avère pertinente en ce qui concerne les recherches en éducation parce qu'elle permet une exploitation de l'information. Ce type d'analyse est compatible avec l'émergence du sens par raisonnement inductif associé à la recherche exploratoire (Gaudreau, 2011; Van der Maren, 1995).

On peut définir l'analyse de contenu comme une méthode de recherche permettant de comprendre ou d'interpréter une réalité basée sur des informations contenues dans différents types de communication (Legendre, 2005). La transcription intégrale, soit le verbatim des entretiens, est considérée comme une première étape (Gaudreau, 2011). Au total, huit (8) entretiens individuels et un (1) entretien collectif constituent le corpus des données recueillies. Par la suite, plusieurs étapes permettent d'analyser les *verbatim* : la lecture des données; la définition des unités de sens; la classification en thèmes et en catégories; la codification et le traitement des données; l'interprétation; la vérification; et la discussion des résultats issus de l'analyse de contenu. (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011; Van der Maren, 2003).

Les étapes d'analyse des données sont facilitées par les technologies de l'information (TIC). En effet, les TIC « permettent également d'obtenir une plus grande rigueur dans l'analyse » (Karsenti-Savoie-Zajc, 2011, p. 293). Le logiciel QDAMiner version 3.0 a été utilisé aux fins de cette recherche. Celui-ci permet la souplesse nécessaire à toutes les étapes d'une recherche qualitative/interprétative.

Par la suite, une première lecture, puis une relecture, ont permis de trier ce corpus en séparant le contenu du *bruit*. On appelle *bruit* ce qui, dans l'abondance du matériau, correspond par exemple à des anecdotes ou à de la redondance (Van der Maren, 1995). Ce premier examen mène à voir les données avant transformations sur celles-ci. Chacun des *verbatim* a été lu de façon verticale (Gaudreau, 2011) et une première découpe des propos en segments a permis un tri des unités de sens. La découpe de ces unités de sens s'appuie sur des thèmes issus du cadre conceptuel. « Dès lors, tous les passages du texte qui comportent une information correspondant à une de ces rubriques seront considérés comme significatifs et retenus comme unités à analyser » (Van der Maren, 1995, p. 429).

Le codage consiste à accoler une marque ou une étiquette à un matériel. Le but du codage est de repérer, de classer, de regrouper, d'ordonner et de condenser. Des catégories permettent de regrouper des réponses semblables sous une même étiquette. Il arrive que des catégories soient déjà formulées à partir des grandes variétés de réponses possibles (Van der Maren, 1995). « Dans certains cas, les catégories serviront, non pas à regrouper des réponses, mais à distinguer des classes de réponses : on parlera alors de sous-catégories » (Van der Maren, 1995, p. 434). Les catégories et sous-catégories permettent d'attacher une étiquette qui raffine le classement des unités de sens à l'intérieur des thèmes.

Il existe plusieurs types de codage, toutefois le codage mixte apparaît pertinent dans le cas d'une recherche qualitative/interprétative. Le codage mixte (Van der Maren, 1995) permet d'amorcer le travail d'analyse avec les rubriques, catégories et sous-catégories envisagées à partir du cadre conceptuel. Il s'agit d'un point de départ auquel pourront s'ajouter de nouveaux codes afin de rendre compte d'éléments de contenu non prévus initialement qui pourraient émerger du matériel analysé. Ce type de codage mixte permet de répondre aux exigences de la méthodologie de la recherche exploratoire dans une logique inductive délibératoire (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011).

3.8 Les limites de la recherche

Différentes mesures ont été prises pour assurer la rigueur scientifique à chacune des étapes de cette recherche. Toutefois, cette recherche présente certaines limites qu'il est pertinent de nommer ici.

Il s'agit d'une recherche qualitative/interprétative de type exploratoire, qui permettra d'entendre un nombre relativement restreint de participantes. Le nombre de participantes ($n=8$) répond à la visée exploratoire de cette recherche. Toutefois, il est possible que cela contraigne la capacité de généralisation, cela, même si les représentations des DG et leurs analyses permettent de faire avancer la compréhension du phénomène de la qualité en CPE.

Par ailleurs, l'utilisation d'entretiens semi-dirigés comme instrument de recherche a permis de cerner les visées de cette recherche, qui visait à explorer les représentations sociales de DG en CPE. Les données recueillies par des entretiens de recherche sont contextualisées et peuvent être influencées par des événements ponctuels. Par exemple, en avril 2014, période où ont été menés les entretiens de recherche, le

gouvernement québécois annonçait des réductions budgétaires dans les CPE; l'actualité peut ainsi amener les DG à faire valoir certaines représentations plus fortement qu'elles ne l'auraient fait en d'autres circonstances. Ou encore, la phase deux de l'enquête *Grandir en qualité*, s'est déroulée dans le réseau des CPE en mars et avril 2014. Cela a pu teinter certains commentaires des DG. Il est donc possible que d'autres DG du réseau des CPE se reconnaissent moins dans certains résultats et que cela limite la transférabilité des résultats de cette recherche.

De plus, une modeste participation à l'entretien collectif (n=3 sur 8) pourrait limiter la représentativité des propos, en plus d'avoir affecté la dynamique du groupe. Il est aussi possible qu'un inconfort à divulguer certains aspects de leur pensée ait limité les échanges entre les DG. Une autre limite possible est le faible taux d'acceptation des DG à participer à la recherche (9 sur 62 contactées, dont une a été retirée). Certaines ne comblaient pas les critères d'inclusion, d'autres ont mentionné un état de surcharge de travail, mais il est aussi possible que ce faible taux soit associé à un inconfort avec le niveau de qualité de leur CPE.

Une dernière limite qu'il importe de mentionner concerne le fait que la chercheuse est une formatrice connue dans le réseau des CPE et dans les maisons d'enseignement qui donnent de la formation sur le programme éducatif et le soutien de l'amélioration de la qualité. Pour contrer cette limite, un critère à la sélection des participantes a été ajouté de façon à s'assurer qu'il n'y ait pas eu de lien professionnel avec la chercheuse. Toutefois, cela ne garantit pas que les participantes n'aient pas fait preuve d'un biais de désirabilité.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, les résultats de la cueillette de données visant à répondre aux deux principales questions de cette recherche seront présentés. Ces questions sont les suivantes : 1) Comment les DG se représentent-elles la qualité d'un CPE, et selon elles, quelles variables la font fluctuer? 2) Comment les DG se représentent-elles leur leadership en CPE et quelles pratiques y associent-elles? Les données proviennent d'entretiens individuels semi-dirigés avec des DG (n=8) et d'un entretien collectif, regroupant certaines des participantes (n=3), ayant permis aux DG d'approfondir les thèmes liés aux principales questions de recherche. La présentation des données recueillies auprès des DG permet d'articuler les résultats autour de deux thèmes, soit celui de la qualité et celui du leadership en CPE. Pour la présentation de ces thèmes, les propos ont été regroupés en catégories, permettant ainsi de rendre compte de la diversité et de la complexité des données recueillies auprès des DG de CPE.

4.1 Les représentations et variables de la qualité en CPE

Le premier thème regroupe les différents points de vue des DG sur ce qui constitue la qualité en CPE. Également, certains obstacles à cette qualité sont parfois relevés par les DG. Les données recueillies autour de ce thème sont présentées en six (6) catégories. Une première catégorie regroupe les propos de toutes les DG qui

considèrent que la qualité c'est penser à l'enfant d'abord. La qualité s'organise autour de l'enfant qui est au centre de leur vision et de leurs décisions. Dans la seconde catégorie, les DG considèrent que la qualité repose sur les relations entre les acteurs qui gravitent autour de l'enfant. Ainsi, l'interrelation entre les éducatrices, les enfants, les parents, le personnel de direction, les ressources partenaires et la communauté contribuent à construire la qualité. Les propos des DG classés dans la troisième catégorie indiquent que la qualité est liée aux activités et à l'aménagement des lieux offerts aux enfants. Le travail des éducatrices consiste à la fois à proposer aux enfants des activités centrées sur leurs besoins et à organiser des aménagements propices à leur développement. Quatrièmement, dans une autre catégorie, des DG soutiennent que la qualité repose sur la qualification et la formation continue du personnel. Selon elles, la réglementation à cet effet a posé le premier jalon de la qualification en matière de compétence du personnel. Ces DG considèrent nécessaire de mettre en place les conditions favorables à la formation continue. Dans une cinquième catégorie, les propos regroupés indiquent que les DG se représentent la qualité comme un ensemble d'éléments imbriqués entre eux. Finalement, la sixième catégorie regroupe les propos qui abordent l'utilisation d'outils d'observation de la qualité par les DG.

4.1.1 La qualité, c'est l'enfant d'abord

Toutes les DG considèrent que la qualité s'articule d'abord autour de l'enfant (n=8). Elles indiquent que l'enfant occupe la place centrale de leurs préoccupations et de leurs décisions organisationnelles. Par exemple,

Il (l'enfant) est le centre. Il est le centre de toutes les décisions qu'on doit prendre, tout le temps. Que ce soit pour le menu, la manière que l'on mange avec eux, les temps de pause (des éducatrices), son besoin de sommeil, son besoin d'aller jouer à l'extérieur, son besoin de bouger. Tout doit être centré. (Cas 5)

J'ai toujours été axée sur la qualité du service en passant par le côté pédagogique auprès des enfants et le développement de l'enfant. Donc, c'est certain que c'est ma priorité. (Cas 7)

Même si les DG affirment que les décisions prises au CPE doivent être centrées sur l'enfant, elles croient que certaines circonstances peuvent nuancer leur conviction. En effet, cette orientation peut entrer en conflit avec d'autres aspects de la qualité. Une DG exprime particulièrement bien cette tension entre différents aspects de la qualité :

Tous nos questionnements se font toujours à partir de la question : *“Comment peut-on répondre le mieux possible aux besoins des enfants?”* Par contre, on ne met pas de côté de penser au personnel. Mais c'est sûr que ce n'est pas le premier critère même si c'en est un important aussi. (Cas 4)

Une DG s'appuie sur sa connaissance des enfants pour observer l'adéquation des réponses de l'éducatrice aux besoins des enfants.

Par contre, si tu as un groupe qui est plus physique, eh bien il va jouer du coude, mais ce n'est pas parce qu'il ne sera pas bien. [...] Par exemple, dans le groupe turbulent dont je parlais, c'est la seule éducatrice qui va dehors trois fois par jour parce que son groupe en a besoin. (DG en entretien collectif)

Cette orientation vers l'enfant est, comme le rappellent plusieurs DG (n=6), associée au programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (MFA, 2007). Elles voient dans le programme éducatif la formulation d'attentes quant aux pratiques éducatives, aux

interventions, à la qualité de l'environnement, etc. Ainsi, le programme éducatif légitime leurs convictions centrées sur les enfants.

Moi, c'est ce que je pense, ça prend un programme éducatif puis des éducateurs qui sont capables de faire preuve d'authenticité avec les enfants, qui sont capables de prendre les enfants où ils sont, puis de voir où ils veulent les amener. (Cas 4)

Toutefois, pour la majorité des DG (n=6) interrogées, il arrive que le programme éducatif soit difficilement mis en œuvre par le personnel. Ce manque de cohérence dans l'application du programme éducatif devient alors un obstacle à la qualité.

Mes attentes sont à la hauteur du programme éducatif, à l'application du programme éducatif. Parce que je trouve que le programme éducatif qui a été rehaussé, c'est un bon programme. Mais encore là, il faut le comprendre et vouloir l'appliquer. (Cas 5)

Enfin, pour certaines DG (n=2), le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (MFA, 2007) est complété par le choix d'un autre programme éducatif qui permet des applications plus précises. Selon elles, le programme retenu consolide les orientations pédagogiques autour de l'enfant et permet d'approfondir la cohérence des pratiques du personnel du CPE.

Au niveau des enfants, moi je pense qu'il y a plein de programmes pédagogiques qui peuvent très bien faire l'affaire. Nous avons choisi [*nom du programme*], ce n'est pas le seul, ce n'est pas une bible, ce n'est pas une religion, ce n'est rien de cela, mais je trouve qu'il répond bien aux besoins des enfants. [...] Nous autres, on a adopté [*nom du programme*] parce qu'il nous donne une base qui est vraiment commune. Quand on discute ensemble, on parle tous de la même chose, on s'en va toutes dans la même direction. On n'est pas rendu à la même place, mais on s'en va à la même place en termes d'éducation et de réflexion pédagogique. Moi, je considère que pour offrir la qualité il faut être capable d'évaluer. Dans ce programme-là, il y a une évaluation qui est faite de la qualité. [...] C'est comme si un peu tout le monde est sur la même longueur d'onde et l'effet est super intéressant. Les gens s'aident beaucoup parce qu'ils ont une philosophie commune puis ils ont une façon de voir commune puis d'analyser qui est la même. (Cas 4)

En définitive, pour les DG, la qualité est constituée de préoccupations envers les besoins des enfants. Elles considèrent que le *programme éducatif* est un bon levier pour soutenir la qualité pour l'enfant.

4.1.2 La qualité et les relations entre les acteurs autour de l'enfant

Toutes les DG (n=8) considèrent que la qualité repose sur les relations entre tous les acteurs qui gravitent autour de l'enfant : les éducatrices, les directrices adjointes et elles-mêmes. Parmi les acteurs importants, elles identifient également certaines ressources extérieures, telles que la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ), les éducatrices spécialisées, les travailleuses sociales, les orthophonistes, les parents et parfois les grands-parents. Les DG conviennent que chacun des acteurs a une place et un rôle spécifique à jouer pour que la qualité soit au rendez-vous. Comme dans ces exemples : « Et puis tout le monde est interrelié. Je dirais des acteurs interreliés que ce soient les parents, la famille, les enfants, le personnel éducateur, le personnel d'encadrement. [...] C'est la qualité de présence, d'être là pour les enfants » (Cas 6).

Dans une diversité d'exemples, les DG illustrent que les relations entre les acteurs permettent de faire face à une pluralité de situations problématiques ou particulièrement complexes : qu'il s'agisse de coordonner des solutions pour un enfant référé par la DPJ, de soutenir un enfant qui traverse une situation particulière ou de relever les défis de la diversité culturelle présents parmi les familles ou les membres du personnel.

Quand il y a un enfant qui est suivi par la DPJ, la travailleuse sociale va être là au moment où on va faire une rencontre de suivi pour l'enfant. Il y aura toujours un parent, le ou les parents selon le cas, même on a déjà pris une grand-maman. [...] La travailleuse sociale impliquée, l'orthophoniste, tous, tous les intervenants, l'éducatrice du groupe, la direction de l'installation, moi. C'est quand même de grandes réunions multidisciplinaires. Mes réflexions sont que le parent est celui au centre de tout ça, pour son enfant. On leur dit ce qu'il est possible de faire chez nous (au CPE), mais on essaie de trouver vraiment les solutions avec les parents. (Cas 4)

Dans cet exemple, l'implication de chacun est nécessaire pour la recherche de solutions aux problèmes de l'enfant. La multidisciplinarité des intervenants contribue à construire la qualité de la définition du problème et le choix des solutions. Dans cette situation, les parents sont considérés comme premiers éducateurs de l'enfant et placés au cœur des décisions.

Dans l'esprit des DG, les parents sont des acteurs importants au CPE. La plupart des DG (n=7) indiquent que les relations avec les parents font partie de leurs représentations de la qualité. Sur ce sujet, les DG présentent deux points de vue. Selon le premier groupe (n=3), la qualité de la communication avec les parents et le regard positif qu'ils posent sur le CPE sont des variables de la qualité du milieu. Pour ces DG, la qualité s'observe par la communication mise en place au CPE pour que les parents se sentent bien, qu'ils soient informés et satisfaits de la qualité du CPE. Dans

cette perspective, contrôler non seulement le contenu de ce qui est communiqué, mais aussi le contexte dans lequel la communication se déroule est important. « Chez le parent, la qualité va être dans la communication. Qu'est-ce qu'on lui communique? À quel moment on communique? » (Cas 5).

Une DG souligne l'importance de cette interaction quotidienne avec les parents par le choix d'organiser le CPE de façon à ce que les éducatrices puissent travailler en groupe double. Ainsi, chaque jour les parents peuvent rencontrer, en début de journée ou lors des retrouvailles du soir, l'une et l'autre des deux éducatrices qui passent la journée avec l'enfant. « C'est important, il y a une éducatrice que les parents peuvent rencontrer le matin et en fin de journée. C'est toujours une des deux éducatrices et ce sera une éducatrice qui a passé toute la journée avec leur enfant » (Cas 3).

Le second groupe de DG (n=4) exprime l'idée que la qualité d'un CPE repose sur un véritable partenariat avec les parents. Dans cette perspective, ces DG souhaitent que le CPE offre des conditions favorables à la présence des parents dans le milieu et qu'en partenariat ils puissent participer aux décisions. Cela signifie également que le personnel manifeste un désir de comprendre et de s'ajuster aux attentes des parents.

On veut créer un partenariat avec les parents dans le développement de leur enfant. Donc, on veut maintenir la conversation avec eux, on veut garder nos portes ouvertes aux parents pour qu'ils puissent rencontrer les éducatrices ou même rencontrer la direction. Je pense que ça fait partie de la qualité du service aussi de pouvoir savoir ce que les parents pensent, ce qu'ils veulent pour leur enfant. (Cas 1)

Il y a plusieurs comités où les parents et les éducatrices peuvent participer dans le CPE. Ça, c'est une des choses qui est plus spécifiquement [présente] dans notre CPE. C'est le sens de la communauté, que tout le monde soit impliqué et que tout le monde soit là pour les enfants. Alors la participation des parents est très importante dans notre CPE. Tout le monde le sait, on est ouvert à ça. (Cas 3)

La qualité se construit aussi sur les relations des directrices adjointes, ou directrices d'installations, avec le personnel éducateur. Selon la majorité des DG (n=7) interrogées, le rôle des adjointes est d'offrir aux éducatrices soutien, accompagnement, outils et moyens afin de les appuyer dans leur travail auprès des enfants. La présence des adjointes permet d'assurer un suivi des décisions et de la continuité. En ce sens, les adjointes et la DG font équipe pour soutenir la qualité. Bien que chacune ait un rôle et un mandat distinct, la collaboration avec les directrices adjointes assure une cohérence des objectifs et du plan d'action du CPE entre ses installations.

Ça, c'est le travail des directrices d'installation. Pour modifier les choses sur le plancher, ce sont elles qui sont là pour opérer. C'est leur rôle et moi, pour m'assurer justement de la qualité, nous nous rencontrons une fois par semaine. [...] Avec les directrices adjointes, on regarde le PODCC : planification, organisation, direction, contrôle et coordination. (Cas 6)

Les DG accueillent donc favorablement la présence des adjointes sur le terrain. Plusieurs DG (n=5) considèrent toutefois qu'elles doivent elles aussi demeurer en communication régulière avec les acteurs du milieu. Leur présence dans les locaux permet d'observer ce qui se passe dans chacune des installations du CPE et de mieux orienter la qualité du CPE.

Moi, je suis une directrice super impliquée auprès des enfants, auprès des parents. Je connais les enfants par leur nom. [...] Dans les deux installations. Ils me voient tous les jours. Je vais prendre le temps pour leur dire bonjour, de m'impliquer auprès d'eux. Créer un lien. [...] Me rapprocher de la clientèle, pour comprendre le travail quotidien. Quels sont les besoins des enfants? Pour ensuite pouvoir mieux orienter le CPE. [...] Donc, à la fois, j'observe le travail de mes éducatrices, j'observe les enfants, je suis justement mieux placée pour les soutenir. (Cas 1)

Par ailleurs, pour définir la qualité, certaines DG (n=5) soulignent l'importance des interactions et de la relation entre les éducatrices et les enfants. Par exemple, une DG affirme que « la qualité auprès de l'enfant, à mon avis, tout est dans l'intervention! » (Cas 5). Une autre DG considère que la qualité est consolidée par les liens de confiance construits au fil des interventions entre l'éducatrice et les enfants. Lorsqu'une relation authentique est créée, le travail d'accompagnement de l'éducatrice au développement de l'enfant devient efficace.

Moi, je dirais que ce qui va « renforcer » la qualité, c'est le lien de confiance entre l'enfant et l'éducateur. [...] Avec une relation authentique, un lien de confiance qui est vraiment présent, tu peux arriver à beaucoup. [...] Au niveau que l'enfant se confie, au niveau des soins, mais aussi au niveau de son développement. (Cas 4)

Au-delà du lien de confiance entre l'éducatrice et l'enfant, la qualité repose sur un ensemble d'attitudes et de comportements de la part du personnel éducateur qui permet de décoder les besoins et les champs d'intérêts des enfants. « C'est la qualité de présence, je dirais. Donc, c'est quelqu'un [l'éducatrice] qui est là pour faire son travail, qui est vraiment là, à l'écoute des besoins des enfants à l'écoute de leur verbal et non verbal » (Cas 6).

De plus, selon certaines DG (n=5), les éducatrices qui collaborent entre elles contribuent au mieux-être de l'enfant. Pour elles, le travail d'équipe, la confiance et la collaboration peuvent prendre diverses formes. La valeur du travail collaboratif s'inscrit dans un choix organisationnel, comme dans le cas qui suit.

On travaille en équipe, on trouve que deux éducatrices dans une même salle, c'est un atout pour la qualité. Il y a les idées de deux éducatrices, les forces de deux éducatrices. [...] Alors, à deux tu es plus à l'aise, tu as plus de support dans ton travail. (Cas 3)

Dans cette citation, la DG valorise le fait que les éducatrices peuvent compter les unes sur les autres. Le travail d'équipe peut s'exprimer par un état d'esprit collectif ou encore les actions de certains individus au sein de l'organisation qui influencent le groupe, comme l'exprime une DG : « Ça a beaucoup d'influence sur les jeunes qui arrivent d'avoir de bons mentors lorsqu'elles arrivent, d'avoir des gens qui veulent travailler en équipe, qui veulent porter des projets » (Cas 1).

Une DG explique que l'absence de travail d'équipe mais aussi l'absence d'un programme éducatif commun font obstacle à la qualité. Bien qu'elle témoigne de sa confiance dans son personnel éducateur, elle déplore l'absence d'esprit d'équipe.

Parce que justement, ici il n'y avait pas de programme. Chacun faisait ce qu'il voulait dans chaque local. C'est de valeur parce qu'on a du personnel qui est qualifié et super bon d'après moi, mais dont le potentiel n'était pas correctement exploité. Chacun faisait son affaire. (Cas 7)

Le fait de travailler en équipe permet aux éducatrices de s'offrir du soutien, de réfléchir ensemble, de s'entraider et d'assurer un suivi.

On va essayer de soutenir une de nos collègues qui vit des difficultés avec un enfant, qui ne sait plus trop quelle intervention avoir avec tel enfant. Elle va exposer le cas, on va l'analyser ensemble, on va l'étudier. On va poser des questions pour essayer de faire réfléchir l'éducatrice, aussi la pister sur des observations qu'elle n'aurait pas pensé à faire. On va essayer de l'orienter, de lui proposer d'autres solutions. Et on va revenir après ça dans une autre réunion d'équipe, pour voir tout ce qu'elle a mis en place, pour voir si ça a porté du fruit. (Cas 1)

Par exemple, on est 10-12 autour de la table. Les discussions peuvent être simples, dire que pour tel enfant en ce moment, il vit une difficulté, alors en réunion d'équipe on va se passer le mot de faire attention à cet enfant-là. (Cas 2)

Pour les DG, une ambiance de confiance dans les réunions d'équipe permet aux éducatrices de rechercher des solutions aux problématiques qu'elles rencontrent avec l'appui du groupe. Cela favorise l'émergence d'une sensibilité collective autour de l'enfant. Les éducatrices se sentent engagées les unes envers les autres, et les discussions menées en réunion d'équipe construisent la cohérence de pratiques éducatives, ce qui leur permet de se sentir responsables et de percevoir la continuité dans le travail en collectif.

Le travail en groupe double, les réunions d'équipe, ou le mentorat, favorisent le travail en équipe et le partage d'information selon les DG. Somme toute, les DG disent encourager leur équipe à un travail collectif de plus en plus efficace.

Pour des DG, lorsque différentes cultures se côtoient, faire équipe semble un défi stimulant à relever.

Dans notre région, on a aussi beaucoup d'immigrants. Des gens qui viennent de pays aussi variés que la France, les pays du Maghreb, la Chine, la Russie. Ce ne sont pas des endroits qui ont adopté la même approche pédagogique que le Québec au milieu des années "90. Donc, il faut être attentif pour faire l'arrimage. [...] C'est ça, la variété des gens, la diversité, c'est riche. Il faut être capable de mettre la diversité ensemble, ça donne plus de possibilités, je trouve. (Cas 8)

Dans l'extrait qui précède, l'enjeu nommé concerne la cohabitation des cultures et des valeurs associées à l'éducation. Les relations présentent des défis certains qui, une fois résolus, ajoutent de la richesse à la compréhension humaine et à l'éducation des enfants. Sous cet angle, faire équipe contribue à la qualité du milieu, tant dans l'équipe éducative que dans l'accueil des parents issus de communautés culturelles.

Il semble donc que la qualité repose à la fois sur la qualité des relations avec les parents, la collaboration des adjointes, la présence des DG sur le terrain, la qualité des interactions entre le personnel et les enfants et le travail en équipe.

4.1.3 La qualité, les activités et l'aménagement des lieux

Toutes les DG reconnaissent que les éducatrices agissent sur la qualité du service offert aux enfants. Outre les aspects déjà présentés des relations avec les enfants et des interactions entre les parents et les éducatrices, deux autres dimensions de la qualité sont soulevées quant au travail des éducatrices. Il s'agit de la qualité de la structuration et de la diversité des activités proposées aux enfants (n=7), ainsi que de la structuration de l'aménagement des lieux (n=6).

Plusieurs DG (n=7) considèrent que la structuration et la diversité des activités offertes aux enfants ont un lien avec la qualité en CPE. Pour ces DG, la façon dont les éducatrices déterminent les activités destinées aux enfants est importante. L'une d'elles mentionne que les attentes de performance qu'ont les éducatrices envers les enfants dans les activités proposées se sont transformées au fil du temps. « Par exemple, avant, dans les groupes d'enfants, on voulait que tout le monde attache ses souliers. Avec les années, ces attentes-là sont tombées » (Cas 2). Les DG croient plutôt que les éducatrices doivent s'inspirer des actions des enfants pour enrichir ou stimuler leurs situations de jeu. Plus encore, elles souhaitent que les propositions de jeux soient choisies par les enfants. Cette perspective place le rôle de l'éducatrice en accompagnement du jeu de l'enfant.

Évidemment, ça prend de l'observation pour que l'éducatrice soit en mesure de proposer des activités qui viennent de l'enfant. [...] Un enfant n'a pas besoin que tu lui organises des activités. Il a besoin que tu observes ses intérêts, que tu sois là pour soutenir ses pas, l'aider à aller plus loin dans son intention. (Cas 5)

L'accompagnement offert par l'éducatrice aux enfants dans les activités de routine constitue, selon cette DG, un moment propice à la poursuite des apprentissages.

Les enfants doivent bien manger et bien s'alimenter. Et au-delà de juste manger de la nourriture et de prendre de l'énergie, les éducatrices doivent le faire avec les enfants de façon ludique, de faire des apprentissages autour de ça. (Cas 8)

Il ne s'agit pas d'occuper les enfants, mais bien de contribuer à leur développement. L'éducatrice doit formuler ses intentions pédagogiques, comme le souligne le cas suivant. « L'idée est de nommer l'orientation pédagogique par rapport à l'activité mise en place. Où veut-elle aller? S'il n'y a pas d'esprit pédagogique dans ce que fait l'éducatrice, ça ne marche pas, il faut que l'intention soit là » (Cas 7).

Voici deux extraits illustrant des réflexions de DG au sujet de certaines décisions d'activités pour les enfants. Dans le premier exemple, l'importance est centrée sur la place de l'activité physique, tandis que le deuxième met en valeur la conviction de la DG en regard de l'importance de lire des histoires aux enfants. Les programmes d'activités mis en place dans le CPE inspirent le travail des éducatrices. « Ici, ça fait 4 ans qu'on a parti notre programme *On bouge au CPE*. Je veux qu'on bouge en tout moment, pas juste quand on va dehors. Je veux qu'on bouge! » (Cas 1).

Nous autres ici, la lecture c'est important. [...] Pour lire des histoires aux enfants, tout le monde a été formé pour lire des histoires interactives aux enfants. Il y a des histoires interactives qui sont lues 5-6 fois par jour parce que c'est important. C'est ce qui fait la base, c'est ce qui fait que l'enfant va s'intéresser à plein de choses, il va développer son vocabulaire, son imagination, tout! Ça, il y en a des moments d'histoires dans la journée. Je pense que ce sont des incontournables, tu ne peux pas passer à côté et dire que tu offres la qualité aux enfants. (Cas 4)

Les propos de ces deux DG indiquent que, de leur point de vue, un programme animé par les éducatrices, tel que « *on bouge au CPE* » ou « *la lecture interactive* », peut compléter l'offre des activités destinées aux enfants. Elles affirment y travailler à long terme (4 ans dans le premier exemple), et elles y consacrent des ressources (dont la formation pour le personnel dans le deuxième exemple). Il faut rappeler que huit DG participaient aux entretiens.

L'aménagement des lieux est également lié à la qualité. Lorsqu'une DG raconte que « l'aménagement doit être logique avec les thèmes, mais d'abord avec l'approche éducative » (Cas 8). Elle reconnaît, comme d'autres DG (n=6), le rôle de l'aménagement des lieux dans la qualité. Les DG soulignent la responsabilité de l'éducatrice d'aménager des environnements cohérents avec l'orientation éducative, particulièrement dans l'organisation des locaux et le choix du matériel de jeu offert aux enfants. « Les jouets font partie intégrante de la qualité que tu veux offrir aux enfants, tout le matériel que les éducatrices mettent à disposition [des enfants] » (Cas 1).

Aménager pour que les enfants puissent vivre dans leur endroit, là où ils sont les principaux acteurs. Elles [les éducatrices] sont responsables de ce qu'ils vont apprendre dans leur milieu. Alors, on veut des environnements propices pour les enfants. » (Cas 3)

Dans la prochaine citation, la DG considère que l'utilisation de l'espace et des jouets par les enfants révèle si l'exploration et la manipulation sont privilégiées pour ces derniers. Elle indique pouvoir l'observer à travers le vécu dans les lieux (exposition de dessins faits par les enfants, le déplacement des jouets utilisés, l'usure du matériel, etc.) et dans l'organisation des jouets. À partir de cette observation, elle peut apprécier la qualité offerte.

Il y a un vécu dans les locaux. Il y a des enfants qui vivent dans ce milieu-là. Puis, ils ont le droit de manipuler, puis, bon, il y a un certain ordre, mais je vois que les enfants sont laissés libres dans leur milieu. Ils ne sont pas toujours assis avec leur petite feuille, à être ordonnés. On les laisse agir, on les laisse explorer, c'est déjà un bon signe de qualité. (Cas 1)

Les DG considèrent que l'aménagement intérieur et extérieur des lieux est important pour le développement de l'enfant et pour les parents-utilisateurs. Par exemple, une des DG reconnaît que l'environnement permet d'inspirer la confiance aux parents et aux enfants de se sentir bien.

La qualité du milieu de vie, c'est-à-dire la qualité au niveau de l'environnement ou de l'aménagement. Je pense qu'au premier coup d'œil, pour un parent ou pour un enfant, ce qu'ils vont voir va faire en sorte que l'enfant va se sentir bien et que le parent va se sentir en confiance de laisser son enfant. (Cas 2)

Lors de l'entretien collectif, les DG (n=3) ajoutent que le bâtiment lui-même influence la qualité. D'une part, la perception de la qualité des parents-visiteurs ou des parents-utilisateurs du CPE est en partie liée aux caractéristiques du local lui-même. Les DG reconnaissent que la qualité ne s'appuie pas seulement sur la beauté des lieux, bien qu'elle ait une certaine importance. D'autre part, elles relèvent que les déficiences de certaines installations, comme l'impossibilité d'avoir des toilettes et des lavabos qui conviennent aux besoins des enfants en transition vers la propreté, ou

encore l'étroitesse d'un local, peuvent avoir un impact négatif sur la capacité des éducatrices à bien faire leur travail, et par conséquent, sur certains aspects de la qualité.

Oui, je pense quand même qu'il y a des contraintes. Quand on parle de salles de bains par exemple, j'ai une seule toilette, quand j'en aurais besoin de 2. Je ne suis pas capable d'avoir une place pour laver mes petits pots, je mets mes enfants propres et que je me promène avec les pipis. Pour moi, ça fait partie de la qualité parce que c'est aussi une qualité pour les gens qui y travaillent, pour les éducatrices à qui je demande de la qualité et à qui je ne suis pas capable d'offrir un environnement de qualité pour leur travail. Ce n'est pas seulement mes murs, c'est physiquement. Il y a des choses qu'on ne peut pas avoir dans certains locaux parce qu'ils sont trop petits ou que ce n'est pas accessible. C'est ça que je veux dire quand je parle de la qualité de l'environnement. (DG en entretien collectif)

En résumé, les DG reconnaissent la responsabilité pédagogique des éducatrices en regard des intentions et des activités offertes aux enfants, l'organisation du local et le choix du matériel de jeu. Il s'agit pour elles de dimensions importantes de la qualité qui influencent directement le développement des enfants. Bien que la qualité ne repose pas seulement sur l'état des lieux et un environnement bien adapté, ces aspects semblent aussi importants pour les DG interrogées. Pour elles, la qualité du service lui-même semble limitée lorsque les infrastructures ne sont pas adéquates.

4.1.4 La qualité, la qualification et la formation continue

Lorsqu'elles abordent la qualité en CPE, les DG identifient souvent des éléments de la culture organisationnelle, c'est-à-dire la façon dont les ressources humaines, matérielles et financières sont utilisées dans l'organisation (Lainey, 2008). À ce titre, elles soulignent les conditions de travail (n=3), la place de la communication (n=2), les contraintes budgétaires (n=3), l'importance de fournir du matériel et des

ressources aux éducatrices (n=2), l'organisation des horaires de travail pour instaurer la stabilité du personnel auprès des enfants (n=2), etc. Cependant, la formation du personnel est l'élément du contexte organisationnel au cœur de leurs préoccupations (n=8). Alors que la qualification constitue une condition à l'embauche des éducatrices (n=4), la formation continue du personnel (n=8) est plutôt liée à la culture organisationnelle. En ce sens, les DG se disent attentives à la mise en place de mécanismes favorables au développement continu des compétences de tout le personnel.

L'article 23 du Règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance stipule que « le titulaire d'un permis doit s'assurer qu'au moins 2 membres du personnel de garde sur 3 sont qualifiés et présents chaque jour auprès des enfants durant la prestation des services de garde » (MFA, 2015²). Certaines DG exigent que tout le personnel ait un diplôme reconnu puisque la qualification du personnel est à la base de leur compétence. En effet, la moitié des DG (n=4) identifient la formation comme un aspect essentiel à la qualité. Par exemple :

D'abord la qualité des éducatrices, leurs qualifications. Elles sont toutes qualifiées. Il y a le règlement du Ministère, mais au CPE, on trouve que c'est une base. Alors, au lieu d'avoir deux sur trois éducatrices de qualifiées, ce sont toutes les éducatrices qui doivent l'être. (Cas 3)

Dans l'extrait suivant, la DG suggère que la formation collégiale (DEC) en Techniques d'éducation à l'enfance (TEE) permet à l'éducatrice de développer ses

² Directive concernant l'évaluation de la qualification du personnel de garde et les équivalences de formation reconnues. Repéré le 29 mars 2015 au http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Directive_qualification-personnel-de_garde.pdf

compétences. « Je crois que l'éducatrice peut aller plus en profondeur quand elle arrive avec son DEC » (Cas 5). Une autre DG souligne également ce critère.

Pour les DG, la formation continue permet au personnel d'apprendre tout au long de leur vie professionnelle. Dans cette perspective, la formation continue contribue au développement des compétences du personnel et favorise la qualité du CPE. Une variété d'activités de perfectionnement vise le développement des compétences. Ainsi, l'accompagnement à la pratique réflexive, les activités de formation, le temps pédagogique, le mentorat, les réunions d'équipe, le soutien entre éducatrices, ou les lectures professionnelles, constituent des mécanismes de formation continue évoqués par les DG.

Dans l'extrait suivant, une DG considère que les éducatrices doivent être en formation continue pour l'application du programme éducatif.

Quand on parle de qualité, on parle de la qualification du personnel et de son expérience. La qualité de sa formation : si la formation est pertinente, si la formation est récente, et surtout si la formation est continue [...] dans un contexte d'application du programme éducatif. (Cas 8)

Dans l'extrait suivant, le travail d'accompagnement d'une DG envers son équipe fait partie des mécanismes de perfectionnement qui permettent la formation continue. « C'est une autre qualité de directrice qui touche la qualité du service. Elle doit faire des rencontres régulières avec les éducatrices, les supporter dans leur formation. La formation continue, c'est très important. » (Cas 3).

Pour cette autre DG, la complémentarité entre un perfectionnement offert au personnel et des discussions en réunion d'équipe permet de mettre en place les pratiques éducatives favorables à la qualité.

Quand je vois que tout ce qu'on a parlé en réunion d'équipe, tout ce qu'on a parlé en formation porte fruit, que je vois les interventions changer sur le terrain, que le changement s'ancre vraiment, je me dis wow! L'équipe est en mouvement. (Cas 1)

Ainsi, la valeur accordée à la formation continue par les DG constitue un autre aspect de la qualité. Dans l'extrait suivant, une DG présente les réflexions de son équipe sur la manière de rendre plus efficaces les ressources mobilisées pour les formations.

La qualité, ça passe par les formations. Nous, depuis les quatre dernières années, on a décidé que nos formations se faisaient toujours en équipe, parce qu'on se rend compte que le gain est plus grand [quand on se forme] en équipe. (Cas 2)

Plus loin, une DG souligne l'importance d'aider les éducatrices à se questionner professionnellement. Cette culture de la pratique réflexive et de référence à la recherche s'inscrit dans leur contexte organisationnel.

Former des éducateurs, c'est super important. Quand je dis former, c'est les amener à réfléchir sur leur pratique, puis à avoir des intentions dans la façon dont ils agissent avec les enfants. [...] On grandit les uns avec les autres en réfléchissant sur quelque chose, c'est comme ça. (Cas 4)

Je pense qu'il faut être conscient que la recherche, c'est quand même là-dessus qu'il faut s'appuyer. [...] Appuyer ce qu'on fait sur des réflexions, puis sur la recherche. Réfléchir, tu sais, ça ne veut pas dire plaquer quelque chose. (Cas 4)

Pour la majorité des DG, la formation continue s'organise en un ensemble de mesures diversifiées propre à chacun des CPE, faisant ainsi partie de sa culture. En effet, pour chacun des CPE, un agencement distinct composé de soutiens variés, de formations et d'accompagnement s'organise en fonction des ressources et des contraintes. Parfois, des contraintes budgétaires sont évoquées; certaines DG (n=2) souhaiteraient en offrir

d'avantage, mais se sentent limitées par les disponibilités financières de l'organisation. « J'aimerais ça offrir au moins trois ou quatre jours de formations par année au personnel, à l'ensemble du personnel, mais je n'ai pas le budget pour autant » (Cas 6).

Pour certaines DG (n=2), les contraintes budgétaires ne sont pas un frein à la formation continue. Une DG considère plutôt la formation comme un investissement.

Si tu investis dans les formations [...] pour chaque éducatrice, plus son remplacement, on s'en tire à [un bon montant] par personne. Mon intention, moi, c'est que ça serve, pas que ça reste là. Ce n'est pas un bon investissement si ce n'est pas à long terme. [...] On fait du suivi. [...] C'est ma façon de croire à la qualité du service. (Cas 7)

Au moment de l'entretien collectif, il est question dans l'actualité de l'intention du gouvernement (mai 2014) de récupérer les surplus budgétaires accumulés dans le réseau des CPE. Malgré tout, une DG affirme l'importance d'investir maintenant, même au risque d'un déficit.

Tout à l'heure, tu parlais des surplus budgétaires. Cette année, nous sommes déficitaires et je ne m'en fais pas, je suis presque contente de dire que je fais partie de ceux qui ne se feront pas enlever d'argent. Dans le fond, je suis contente puisque j'ai investi dans la qualité de service et dans la formation de mes éducatrices. (DG en entretien collectif)

Cet engagement des DG à assurer la formation continue nécessite des adaptations au niveau des horaires et du fonctionnement du CPE. Toutefois, deux DG expliquent que les réunions et le temps pédagogique se déroulent le jour lorsque le service de garde est ouvert aux enfants. L'une considère avoir trouvé une formule favorable pour que les enfants soient le plus possible avec du personnel connu, tout en permettant aux

éducatrices de réaliser leurs activités de perfectionnement pendant leurs heures de travail. Il y a alternance du temps dégagé entre une installation et l'autre, entre matinée et après-midi. Ainsi, le même personnel de remplacement assure une continuité des services.

Dans ce sens-là, nous on a [trouvé] un fonctionnement, ils ont beaucoup de réunions, ils ont beaucoup de temps pédagogique, mais de jour. Alors, on a établi un fonctionnement par deux installations. Il y a des réunions le matin dans l'une des installations puis, l'après-midi dans l'autre. Les enfants connaissent le personnel [de remplacement]. (Cas 4)

Une autre DG explique, pour sa part, que la tenue des réunions pendant les heures d'ouverture du service entrave la souplesse habituelle du déroulement des routines quotidiennes, nuisant ainsi à la qualité de l'expérience des enfants. Ainsi, tenir la journée pédagogique de jour oblige la DG à remplacer tout le personnel en même temps. Alors que les quelques remplaçantes habituelles sont réparties dans les groupes, certains enfants se trouveront en contact avec du personnel qu'ils connaissent peu ou pas. Ou encore, afin de tenir les réunions d'équipe en journée, deux groupes font la sieste dans un même local, de façon à libérer une des deux éducatrices pour la réunion. Plus tard, celle-ci transmettra l'information reçue lors de la réunion à sa collègue qui est restée avec les enfants. Bien que cette DG reconnaisse l'importance de la formation continue sur la qualité du personnel, elle exprime son inconfort, considérant que le remplacement occasionnel du personnel crée une tension moins favorable au besoin de stabilité des enfants.

Nos réunions d'équipe on doit les faire le jour, entre autres. [...] Donc, il faut remplacer tout le monde, ou faire ça pendant la sieste, on bourre le local, on met un double d'enfants. Donc, ce n'est pas l'idéal. Je sais que tout le monde est fatigué en fin de journée et qu'on ne veut pas rester pour une réunion, mais la solution actuelle qui est prévue dans la convention collective, ce n'est pas parfait pour les enfants. (Cas 6)

Il est intéressant de relever qu'une même pratique de remplacement pour offrir des activités de perfectionnement peut s'avérer un atout ou une contrainte, selon les ressources disponibles au CPE. Pour les DG, il ne semble pas toujours facile de concilier la formation continue du personnel et les besoins des enfants. Pourtant, lorsqu'une DG identifie bien le besoin de formation de son personnel et insère l'activité au bon moment et de la bonne manière, c'est toute l'organisation qui bénéficie de la qualité du service. C'est du moi ce que souligne le prochain extrait :

En même temps, si on offre une formation qui est en lien avec ce qu'on est en train de faire, bien la formation elle ne tombe pas à l'eau. Elle est réinvestie dans le milieu parce que les filles sont impliquées. Donc, on a de beaux résultats. (Cas 1)

En résumé, pour les DG, la formation continue est intimement liée à la culture organisationnelle, soit à ses contextes humain, matériel et financier. En plus de la formation de base qui sert à la qualification du personnel au moment de l'embauche, les DG considèrent que la formation continue est essentielle à la qualité du CPE. Les DG identifient des mécanismes mis en place pour assurer le développement en continu des compétences du personnel.

4.1.5 La qualité, un ensemble d'éléments interdépendants

Toutes les DG (n=8) ont affirmé que la qualité est un ensemble de facteurs qui s'interinfluencent. Leurs propos convergent en ce sens, en voici quelques exemples : « Hey bien c'est beaucoup de choses la qualité en CPE, ça réunit beaucoup d'éléments. [...] Mais, tout étant interrelié. » (Cas 1); « Il y a aussi, évidemment le volet financier. Mais, le financier va soutenir la qualité des interventions et la relation avec le parent. » (Cas 5).

Pour moi, la qualité, c'est lorsque l'enfant est au centre du projet [...] lorsqu'il y a une certaine harmonie, un environnement sain. Donc, ça passe par l'environnement physique, mais aussi des personnes qui sont justement autour de l'enfant. [...] Et je dirais une bonne organisation. Dans la qualité des services, ça prend une organisation qui est organisée! [...] Je veux dire des procédures bien claires, des rôles et des tâches bien définis, chacun sa place, chacun son rôle. Et tout le monde qui est interrelié. (Cas 6)

Lors des entretiens individuels, toutes les DG (n=8) ont affirmé que la qualité est un ensemble d'éléments interdépendants. Toutefois, en entretien collectif, les DG ne s'entendent pas sur les variables pour évaluer la qualité.

- Le jeu des enfants, le climat dans le groupe, l'implication des éducatrices, les interventions pédagogiques, l'observation par l'éducatrice, la place des parents...
 - Je trouve qu'on fait pas mal le tour des indices de qualité.
 - [...]
 - J'ai un malaise avec le fait que les DG disent le jeu des enfants ou leur concentration, sont des indices de qualité.
 - Moi non plus, je ne suis pas certaine.
 - Chez nous en ce moment, on a un groupe beaucoup plus turbulent. [...] L'éducatrice va dehors trois fois par jour. Elle répond à leurs besoins, mais le climat du groupe ça ne serait pas un bon indice.
 - Non, t'as raison, ce n'est pas un indice de qualité.
 - [...]
 - Ce n'est pas un indice relié directement comme ça. [...]
 - Je pense que tout va ensemble. Mais, je ne suis pas à la même place. On a chacune nos idées sur la pédagogie et la façon de faire.
- (DG en entretien collectif)

Les DG font référence à une grande variété de variables qu'elles se représentent en interdépendance et qui s'influencent en regard de la qualité d'un CPE. Toutefois, lors de l'entretien collectif, les DG nuancent l'importance de chacune des variables selon différents contextes.

4.1.6 L'observation et l'évaluation de la qualité

Lors des entretiens individuels, quelques DG (n=3) ont abordé l'évaluation de la qualité d'ensemble de leur milieu. Les DG affirment assurer le suivi de la qualité de diverses façons dans leur établissement.

Ainsi, une DG recueille des données destinées à suivre l'évolution de la qualité du CPE à partir d'un tableau de bord qu'elle s'est confectionnée. Cet outil lui permet d'analyser la situation dans le milieu en lien avec des indicateurs associés aux objectifs du plan d'action mis en place annuellement.

Autour des objectifs organisationnels [...], ça va influencer sur la qualité, évidemment, parce que quand on a des gens qui travaillent dans le même sens, on a tendance à voir plus de résultats. On a des indicateurs aussi. Ça veut dire qu'il faut faire des mesures, il faut prendre un tableau de bord avec des données. On fait de la cueillette de données. Par exemple en gestion des ressources humaines (GRH), c'est mon domaine d'études, on va regarder le taux d'absentéisme, le taux de roulement, la satisfaction au travail. On va évaluer ça et on va se demander si dans un an, on est capable d'augmenter les valeurs. (Cas 8)

Pour d'autres DG (n=2), le programme pédagogique retenu dans leur milieu, en complémentarité avec le programme éducatif (MFA, 2007), soutient l'évaluation de la qualité. En fait, ces programmes proposent des outils d'évaluation de la qualité qui permettent aux DG une observation systématique dans leur milieu.

Donc, facilement je peux identifier des choses. On a des méthodes avec [*programme choisi*] qui nous permet d'évaluer la qualité de service. [...] L'évaluation de la qualité, ils la font dans les locaux une fois par année au moins, puis à l'occasion si on en a besoin. (Cas 7)

Il semble que pour ces deux DG, l'évaluation de la qualité à l'aide d'outils spécifiques fasse partie de leurs pratiques professionnelles en tant que gestionnaire. Elles font référence à une utilisation fréquente et récurrente de l'outil d'évaluation, l'une d'elles explique que c'est à partir des résultats de l'évaluation qu'un plan d'action et des objectifs annuels peuvent être identifiés.

Moi je considère que pour offrir la qualité, il faut être capable d'évaluer. Dans ce programme-là, il y a une évaluation qui est faite de la qualité aussi. Ça fait que tu peux t'attarder à voir quels sont tes points forts, quels sont tes points à travailler. Puis, tu peux t'enligner, cette année on va travailler là-dessus. (Cas 4)

Questionnées sur leur rapport à l'évaluation de la qualité lors de l'entretien collectif, des DG (n=3) indiquent connaître les échelles d'observation de la qualité éducative (Bourgon et Lavallée, 2003) utilisées dans le cadre de l'enquête de *Grandir en qualité* menée en 2003 (Drouin et al., 2004). Elles savent également que cette enquête a été reprise dans les CPE au printemps 2014, période des entretiens de cette recherche. Leurs propos indiquent toutefois des pratiques variées d'utilisation des outils d'observation de la qualité.

- Nous on a lu *Grandir en qualité* en 2003 et en 2014. En fait, on a participé aux 2 projets [d'évaluation de la qualité provinciale]. On l'a lu pour nous donner des balises, pour nous assurer d'être sur la bonne voie. Pour le reste, on prend notre jugement, c'est-à-dire que certaines choses nous collent bien et d'autres moins. [...]
- En fait, quand on a moins de travail, on s'assoit et on les relit [échelles d'observation et d'évaluation de la qualité éducative utilisées avec *Grandir en qualité*]. Mais, ce n'est pas quelque chose de systématique.

- Chez nous, on ne le fait pas, parce qu'en ce moment, nous ne sommes pas dans cette remise en question. Ça roule bien, ça va bien. Ce qu'on a d'implanté a été mis à jour. C'est peut-être pour ça que j'aurais tendance à dire qu'on ne s'y arrête pas tant que ça. On a des évaluations de notre personnel 4 fois par année. Nous, on est évaluée. Tout ça est en place.
- Moi, j'ai eu à faire ça quand je suis arrivée pour faire l'évaluation de mon milieu. Pour vérifier où on en était à mon arrivée. On avait pris des grilles du cégep où j'enseigne. Mais là, cette année en participant au projet Grandir en qualité, j'ai trouvé ça intéressant de voir l'avancement.

(DG en entretien collectif)

Pour ces DG, la connaissance de documents d'évaluation, ou encore la participation à l'enquête *Grandir en qualité* (Drouin et al., 2004), les incite à relire et à réfléchir sur la qualité. Cela n'entraîne pas une utilisation systématique d'outils d'observation de la qualité. Quand tout va bien, explique une DG, l'utilisation de grilles d'observation et d'évaluation semble moins nécessaire. Dans un autre contexte, une DG lors de son entrée en fonction au CPE a senti le besoin d'analyser la situation à partir de référentiels d'évaluation. En entretien collectif, quelques DG (n= 2) expliquent qu'il leur arrive de consulter les outils d'évaluation si un questionnaire survient sur l'une ou l'autre des dimensions de la qualité.

4.1.7 Résumé des représentations de qualité des DG

Les propos recueillis ont permis de dresser un portrait des représentations des DG en regard de la qualité en CPE. Les DG interrogées disent que l'enfant est au centre de ce qui leur importe et que leurs décisions sont guidées par cette orientation. Elles considèrent également que les interactions entre les acteurs contribuent à la qualité. Le point de vue des parents est important en sens. Les DG affirment mettre en place une diversité d'occasions de communication avec les parents, voire même un partenariat où les parents contribuent aux solutions. Elles rapportent également que

les adjointes sont sur le terrain tout autant que les DG, ce qui leur permet de jouer un rôle actif dans l'observation et le maintien de la qualité en service de garde éducatif. La qualité est aussi composée de relations, d'observations, d'entraide et de travail d'équipe. Réfléchir ensemble, travailler en équipe, avoir de bons mentors et intégrer des gens de différentes cultures sont aussi des aspects qui contribuent, selon les DG, à la qualité d'un milieu. Les types activités, l'aménagement et le matériel disposé à la portée des enfants font également partie des éléments de la qualité en CPE pour les DG. Elles reconnaissent l'apport des éducatrices à la qualité du CPE, ce qui explique l'attention particulière qu'elles portent à la qualification et à la formation continue. La perspective de l'apprentissage tout au long de la vie professionnelle influence les mécanismes retenus pour l'organisation des ressources humaines, financières et matérielles, de façon à offrir au personnel du perfectionnement en continu. Finalement, toutes les DG considèrent que la qualité est un ensemble de variables interdépendantes. Les DG évoquent différentes variables, sans être en mesure de faire consensus sur celles qui seraient les plus importantes pour la qualité. Finalement, l'utilisation régulière d'outils reconnus d'observation de la qualité est une pratique peu répandue chez les DG. Toutefois, elles disent assurer un suivi de la qualité dans leur milieu.

4.2 Les représentations et pratiques de leadership

Toutes les DG (n=8) définissent le leadership comme l'influence ou la capacité à influencer. Lors des entrevues, les mots « leadership » et « capacité à influencer » semblent être utilisés comme des synonymes par les DG.

Le deuxième thème de cette recherche porte sur les représentations des DG en regard de leur leadership en CPE, et plus concrètement, sur les pratiques qu'elles associent à son déploiement. Les données récoltées autour de ce thème se regroupent en six (6)

catégories. D'abord, les DG abordent l'importance d'endosser les orientations décidées en conseil d'administration (CA) et d'adopter un plan d'action pour les opérationnaliser. Ces orientations sont la direction qu'elles donnent à leur leadership. Dans la deuxième catégorie, les DG expliquent leur volonté de susciter l'adhésion chez leurs collaboratrices. Elles décrivent plusieurs pratiques qui leur permettent d'influencer le personnel de leur milieu; elles cherchent à obtenir la collaboration plutôt que de se contenter d'imposer des directives. Elles disent souhaiter avant tout susciter l'adhésion de leur équipe. Dans la troisième catégorie, les DG identifient plusieurs caractéristiques personnelles qui, selon elles, permettent à la leader d'exercer son influence. À la fois manière d'être et façon d'agir, certaines caractéristiques de la leader contribuent à son leadership. Les quatrième, cinquième et sixième catégories regroupent trois types de moyens que les DG disent utiliser pour exercer leur leadership : la reconnaissance, la communication et les ressources. Les DG explicitent chacune de ces catégories en introduisant la diversité de leur utilisation.

4.2.1 Les orientations

Selon toutes les DG (n=8), une leader insuffle la vision et, avec le conseil d'administration (CA), décide des orientations. Les DG endossent les orientations et, par leur influence, elles disent montrer la direction au personnel « ça fait partie de mon leadership de montrer où on doit aller » (Cas 7). Pour respecter les orientations, les DG mettent en œuvre un plan d'action tout en demeurant à l'écoute de ce qui se passe sur le terrain. Ce pouvoir d'orienter à partir de ce qui est décidé en CA est partagé avec leurs adjointes.

Dans la citation suivante, la DG précise que sa vision provient d'un idéal ou d'un rêve. Il s'agit d'un premier pas, celui qui inspire l'exercice du leadership, jusqu'à

devenir réalité. « Pour exercer un leadership, ce serait d'oser rêver, d'oser croire en notre idéal. Puis, de se dire qu'un jour ce sera réaliste d'oser entreprendre. Voilà. » (Cas 6).

Les orientations sont décidées en CA, toutefois, il appartient à la DG d'opérationnaliser les actions requises. Ce mandat implique un pouvoir d'agir sur le terrain.

- Au CA ce sont les orientations.
- Oui, les grandes orientations. Et c'est pour ça que j'abonde dans ton sens. L'orientation de la qualité de service, les grandes lignes de "vers où on va", d'accord. Mais, pour le reste, dans l'action ça m'appartient.

(DG en entretien collectif)

Bien que les orientations soient discutées et déterminées en CA, les DG analysent la situation, décodent les besoins, utilisent leur leadership pour apporter les changements requis. « Je le vois comme un rôle mobilisateur et analytique » (Cas 5), dit l'une d'elle. Cette autre DG explicite que les orientations se déclinent dans un plan d'action qui comprend des aspects plus abstraits et d'autres plus concrets.

Il faut toujours être à l'écoute des besoins. Qu'est-ce qui manque pour qu'on atteigne le plan d'action? Il y a l'aspect plus abstrait de concevoir, d'élaborer des orientations et des stratégies versus un aspect plus opérationnel qui vient comme à la suite, un plan d'action. Et là, on délègue. C'est important d'être concise, mais surtout constante, de revenir toujours aux objectifs [...]. Il faut vraiment garder le cap. (Cas 8)

L'une d'elles précise que la vision de la qualité et le leadership sont partagés par l'équipe de direction : directrice adjointe, directrice d'installation. Cependant, la DG est la seule personne ayant une vue sur l'ensemble du CPE. Elle est la seule au CPE à disposer de toutes les informations provenant de chacune des installations du CPE.

Précisons au passage que les huit (8) DG de cette recherche dirigent des CPE impliquant de deux (2) à cinq (5) installations.

Je veux dire que tout le monde chez-nous, dans notre équipe de direction on a à l'œil d'influencer la qualité, mais moi, je suis responsable de voir l'ensemble des installations. Je sens que sur la globalité, j'ai la vision générale que les autres n'ont pas. (Cas 4)

4.2.2 L'adhésion

Les résultats suggèrent que pour plusieurs DG (n=6), exercer son leadership ne correspond pas à imposer ses idées, mais plutôt à influencer. Il s'agit de susciter l'adhésion, c'est-à-dire influencer les autres afin qu'elles adhèrent et se mobilisent autour d'actions cohérentes avec les orientations prises en CA. Elles partagent ce leadership avec leurs adjointes et auprès de l'ensemble du personnel.

Dans la citation suivante, la DG explique qu'elle veut susciter l'adhésion en amenant les éducatrices à choisir par elles-mêmes. Elle sait qu'elle a le pouvoir d'imposer ses idées, mais elle croit que son leadership sera plus efficace si les gens adhèrent volontairement en participant aux décisions.

La meilleure façon [d'influencer] c'est de les amener à choisir de faire ça. Quand on impose, on l'a pareil, mais ce n'est pas le meilleur moyen. Ça fait qu'il faut être capable d'être assez subtile pour les amener à ce que la décision qui est prise vienne d'eux autres. (Cas 4)

Puis, des fois, je vais aller chercher à la fois des pairs qui ont une influence positive mais je vais aller en chercher des réfractaires aussi. Pour qu'elles soient justement dans une micro-équipe, parce que des fois en grosse équipe, c'est plus difficile d'arriver à discuter à fond de certains dossiers. Ça prend, disons, plus de réunions, alors en mettant des éducatrices en petits comités, j'arrive à les faire avancer davantage et parfois, bien justement, celles qui sont plus réfractaires, on arrive à les ramener. Et puis là, elles ont été responsables de quelque chose, alors c'est très valorisant. De plus, elles [les éducatrices] sont capables de livrer l'information et d'influencer l'équipe après. (Cas 1)

Pour influencer, une DG explique qu'elle prend des chemins variés pour susciter l'adhésion. Elle n'hésite pas à favoriser l'expression d'une diversité de points de vue favorables ou réfractaires, à aller en profondeur dans les dossiers ou à attribuer des ressources pour un comité. Elle considère que par la valeur qu'elle accorde aux éducatrices, son influence se trouve mieux diffusée et la mobilisation est facilitée.

Les DG mentionnent qu'elles sollicitent l'adhésion en cohérence avec les décisions prises en CA. Sur le terrain, elles prendront différentes décisions pour influencer de différentes façons. Dans la citation suivante, la DG souligne le lien entre les décisions prises au CA et la façon dont elle déploie son leadership. L'adhésion des éducatrices est favorisée par les interactions et la collaboration.

OK, on a décidé en CA [...] mais, c'est très important d'exprimer tout ça aux éducatrices et de savoir donner l'opportunité de partager leurs opinions, leurs questions, leurs commentaires. C'est toujours en collaboration. Je trouve que ça, c'est un côté très important du leadership. (Cas 3)

Dans la citation suivante, la DG indique clairement qu'elle souhaite influencer plutôt qu'imposer son pouvoir. Elle cherche à susciter l'adhésion volontaire des membres sans que ce soit imposé.

On en voit des directions qui sont comme ça, qui prennent le leadership pour du pouvoir. Mais, du pouvoir sur les autres et non pas du pouvoir d'influence. Donc, je pense que c'est dans la façon dont on voit l'exercice du pouvoir, qu'on peut exercer un bon leadership. (Cas 1)

Selon les DG, pour susciter l'adhésion et se mobiliser, il faut impliquer le personnel dans le processus, leur permettre d'anticiper les obstacles et envisager ensemble des solutions possibles. « C'est de voir comment tu peux impliquer ton personnel, quels obstacles peut-on voir venir, les nommer. Bon [je leur dis] « *on peut rencontrer tel obstacle, quelles solutions on aurait pour ça?* » (Cas 1).

Dans le propos suivant, recueilli lors de l'entretien collectif, une DG affirme que l'influence doit s'exercer sur tous les acteurs du CPE. Pour cela, elle cherche des stratégies ingénieuses qui peuvent rallier tous les membres de son équipe.

— Comme leader, on est au centre et on influence tout le monde. Et, il faut influencer tout le monde. Il faut trouver l'astuce, les stratégies pour amener toute notre équipe de travail [...]
(DG en entretien collectif)

Pour certaines DG (n=4) leur leadership s'exerce avec leurs adjointes, ensemble elles discutent et décident des stratégies. Lorsque tout est bien discuté, argumenté et solide, les décisions sont alors portées par toute l'équipe de direction vers les équipes éducatives. Les directrices adjointes influenceront chacune leur équipe dans leur installation respective. Par une attitude d'ouverture, la DG transcende ses intérêts personnels, à l'occasion, elle peut changer d'idée. Susciter l'adhésion des adjointes pour se mobiliser leur apparaît mieux qu'imposer.

Je ne veux pas que les DI [directrices d'installations] aient l'impression que c'est moi qui ai décidé. On décide ensemble. Quand je fais ça, c'est beaucoup plus facile pour elles après, d'aller le livrer aux éducatrices parce qu'elles y croient. On l'a pris, on l'a regardé de tous les côtés. [...] Ça arrive, que nous ne soyons pas toutes d'accord. Ça arrive, que je change d'idée aussi. Alors, je leur dis qu'elles ont raison. Je suis comme ça, plutôt que d'imposer. (Cas 7)

Toutefois, elles sont plusieurs DG (n=5) à reconnaître que l'exercice d'un leadership qui suscite l'adhésion a ses limites. La consultation des différents points de vue, la recherche d'adhésion et la mobilisation importent, mais il arrive un point où, même si tous ne sont pas d'accord, la DG doit décider de mettre fin aux discussions et redonner la direction. La citation suivante illustre bien cette limite à l'influence. « Des fois, on est obligé de dire *« on arrête les discussions, c'est fini, puis c'est par là qu'on s'en va »*. Mais il y a eu discussion avant. » (Cas 1).

4.2.3 Les caractéristiques de la leader et de son leadership

À la question « comment définissez-vous le leadership en CPE et quelles pratiques y associez-vous? », les DG identifient certains de leurs traits personnels et professionnels, tels qu'avoir une personnalité de leader, être motivée, persévérante, savoir choisir les priorités. Certaines caractéristiques sont nommées par plusieurs DG, comme être une personne réfléchie et à l'écoute (n=5), être proactive devant les défis et les problèmes (n=6), agir comme un modèle (n=5) et savoir gérer son stress (n=5). Lorsque les DG parlent d'elles comme des personnes exerçant leur leadership, elles nomment des caractéristiques à la fois associées à des manières d'être, d'agir ou de faire.

Dans la citation suivante, la DG conçoit en effet que sa personnalité est intimement liée à son leadership. « C'est sûr que je pense que ma personnalité joue beaucoup. J'ai tout le temps été une personne qui prenait le leadership de façon naturelle » (Cas 1).

Dans la citation suivante, une DG pense que l'influence agit dans la mesure où les gens perçoivent la motivation de la leader. Pour cette dernière, être convaincante passe la qualité perçue de sa présence et est une manière d'exercer son leadership. « Quand les gens sentent ton envie d'être là, exercer ton leadership est plus convaincant. » (Cas 6).

Plusieurs DG (n=5) mentionnent à la fois leur attitude d'écoute et leur caractère réfléchi. Pour elles, manifester de l'écoute permet de prendre une distance, de s'adapter à la situation et d'ainsi conserver leur capacité d'influence. « Je suis quelqu'un qui écoute beaucoup. Donc, ça m'aide à exercer le leadership » (Cas 6). Ces DG se disent ouvertes et indiquent manifester une empathie proche des gens, tout en gardant la mission de l'enfant d'abord. Pour ces DG, être à l'écoute est une façon de réfléchir aux gens et à ce qui se passe sur le terrain. « Il faut que tu sois pensée, que tu sois réfléchie, que tu sois à l'écoute. » (Cas 8).

Quelqu'un de réfléchi, c'est ça qu'on a besoin [à la direction]. On a besoin de quelqu'un d'humain, qui est à l'écoute, qui est proche des gens, mais plus encore proche des enfants, dans le sens que c'est notre premier travail, notre mission. (Cas 4)

Plusieurs DG (n=6) reconnaissent que faire face aux problèmes et aux obstacles de manière positive est une manifestation de leur leadership. Elles savent que les obstacles et les problèmes à régler font partie de leur travail et qu'adopter des attitudes positives et proactives dans ces situations leur permet d'exprimer leur leadership, et ainsi de mieux influencer leur équipe. « Je suis une personne qui est très

proactive, orientée vers les solutions. Ça fait que pour moi, c'est facile d'y aller, d'inspirer les autres et de continuer de réfléchir. » (Cas 1). « Je dois avoir une attitude positive. Oui, on va avoir des défis, des problèmes, mais ensemble on peut réussir si je suis présente et ouverte à tout le monde. » (Cas 3).

Garder une attitude positive fait partie des caractéristiques d'une DG qui souhaite agir comme un modèle. Elles sont plusieurs (n=5) à endosser cette caractéristique. Les DG assument que la position qu'elles occupent dans l'organisation induit d'être un modèle pour tous. « C'est moi qui dois être un modèle pour tout le monde » (Cas 3).

Les DG mentionnent qu'être et agir comme un modèle fait partie de leur influence. « Je pense que j'entraîne moi-même par mes comportements, par ma façon d'être, par ma façon de faire. Je pense que mon équipe est plus encline à suivre le mouvement que si je ne le faisais pas moi-même. » (Cas 1).

Certaines DG ont identifié que le stress, la surcharge ou l'épuisement peuvent affecter à la baisse leur capacité de leadership. Elles sont plusieurs DG (n=5) à aborder cet aspect en s'attardant sur la nécessité de prendre soin de soi. Pour elles, il faut être en forme pour faire face aux difficultés avec optimisme, pour poursuivre la mission du CPE avec stabilité et confiance.

Ce qui va jouer le plus dans mon leadership, c'est la surcharge de travail que je peux avoir. [...] Si tu gères mal ton stress, tu vas te sentir nerveuse, tu ne paraîtras pas stable. Donc, il faut trouver des stratégies de gestions saines pour rester vigilante, pour être capable de garder le cap. (Cas 1)

Bref, le leadership passe par toutes ces choses-là : expertise, crédibilité, expérience, des appuis au CA et la santé! Il faut être en forme. [...] C'est une job complexe. Il faut que tu prennes soin de toi. [...] Pour asseoir ton leadership, il faut que tu penses à toi, il faut que tu sois en pleine forme pour performer, pour passer ton message. (Cas 8)

Les DG considèrent donc qu'une bonne gestion du stress inspire la confiance et la stabilité chez les collaboratrices, ce qui soutiendrait leur leadership afin de maintenir un niveau de qualité de leur CPE. Au-delà de la surcharge, du stress et de la complexité de leur rôle, les DG s'accordent pour dire que l'on ne peut pas tout régler en même temps, il faut établir des priorités. « Donc, comme gestionnaire, je dois prioriser, choisir les batailles » (Cas 8). Prioriser, ce n'est pas laisser tomber, dira une DG, face aux problèmes « on me remercie souvent d'être tenace et persévérante » (Cas 5).

Les DG ont des caractéristiques qui définissent leur leadership. Les caractéristiques les plus souvent nommées sont le fait d'être une personne réfléchie et à l'écoute, d'être proactive devant les défis, d'agir comme un modèle et savoir gérer son stress.

4.2.4 La reconnaissance

La reconnaissance fait partie des pratiques utilisées par les DG pour exprimer leur leadership. Plusieurs d'entre elles (n=5) expliquent qu'elles agissent de différentes façons pour reconnaître les forces personnelles et les réussites professionnelles de leurs collaboratrices. « Chaque année, ce sont des comportements qu'on doit adopter pour les reconnaître [les éducatrices] » (Cas 7).

Instaurer une culture de reconnaissance dans les milieux. Puis, je trouve que ça englobe bien le tout, pour l'éducatrice c'est reconnaître l'enfant pour ce qu'il est, de reconnaître le parent dans ses compétences parentales, de reconnaître la professionnelle dans ses compétences professionnelles, reconnaître aussi l'équipe de direction. (Cas 6B)

Ces DG conviennent que reconnaître les forces des éducatrices, ou encore s'intéresser à leurs opinions et questionnements, accroît leur leadership. Ce faisant, elles favorisent l'adhésion des éducatrices aux orientations du CPE et suscitent leur engagement.

[En rapportant ce qu'elle dit à une éducatrice] « Ça, c'est une de tes forces. Est-ce que tu veux travailler avec nous, être membre actif de ce comité? Je trouve que tu serais un bon élément et un très bon ajout pour ce comité. » Les éducatrices ne voient pas toujours toutes leurs forces. (Cas 3)

Dans le passage suivant, la DG est à l'affût des initiatives. Sciemment, elle offre une rétroaction aux éducatrices afin de les inciter à poursuivre dans la bonne voie. « Quand je vois des initiatives et que je constate des idées intéressantes qui surgissent, je m'efforce d'aller les [éducatrices] féliciter, d'aller les encourager. C'est sûr que ça joue. » (Cas 8).

En somme, les DG considèrent que la reconnaissance prend différentes formes qui actualisent leur leadership. Les pratiques professionnelles qu'elles associent à la reconnaissance permettent de mettre en valeur les forces chez l'autre, de s'intéresser aux opinions et questionnements des éducatrices et de rendre possible leur implication dans l'organisation.

Quelques DG (n=3) abordent le respect de la liberté pédagogique comme une forme de reconnaissance du travail des éducatrices. Elles expriment cette reconnaissance en

favorisant l'autonomie professionnelle des éducatrices, comme l'illustre la citation suivante : « Les éducatrices ont une autonomie et une liberté pédagogique, on ne peut pas leur enlever ça. » (Cas 8).

4.2.5 La communication

Selon les DG (n=6), la communication remplit différentes fonctions qui contribuent à leur leadership. La communication sert à convaincre, à construire des alliances, à présenter le pour et le contre d'un dossier. Plutôt qu'imposer, communiquer sert à exposer la situation et à faire miroiter les avantages du changement.

Les DG reconnaissent que la communication fait partie d'une attitude de leadership. Dans la citation suivante, une DG exprime son leadership avec une attitude d'assurance et des habiletés à communiquer son message de façon convaincante.

C'est sûr qu'il faut toujours que je sois présente au CA, que je montre mon leadership, que je sois sûre de ce que je vais présenter, de ce que je veux amener. Ensuite, si je veux vendre mon idée, en parler pour qu'elle fonctionne, il faut que je la communique auprès de mes DI [directrices d'installations]. Donc, mon attitude de leadership est importante. (Cas 7)

Pour les DG, la communication permet d'entretenir un réseau de relations et d'échanges variés. Dans la citation suivante, tirée de l'entretien collectif, les DG expliquent comment elles communiquent pour réseauter en un jeu d'alliances favorables qui suscitent l'adhésion et rallient aux projets du CPE.

- Moi, je travaille beaucoup mon réseau. Je travaille énormément à influencer *politiquement* aussi. Soit dans la façon d'amener les choses, de redonner aux gens pour que ça me revienne. Ça, c'est important, de donner le pouvoir aux autres pour que ça revienne.

Chercheuse : Quand vous dites «politiquement», que voulez-vous dire?

- C'est au niveau du langage. [...] Quand on présente quelque chose, les habiletés politiques ce sont nos façons de présenter le projet. Ne pas dire 'je veux faire ça', mais plutôt rallier les gens. De savoir qui a quelles forces.
- Oui, ça se fait dans la gestion des organisations
- C'est sûr! [...] Nous avons appris à utiliser nos habiletés politiques. À entrer par la bonne porte pour chaque personne. [...] C'est une façon pour faire adhérer les gens à nos projets, à notre vision.
- Oui, moi je dis, c'est savoir mettre la bonne paire de gants pour la bonne personne.

(DG en collectif)

La communication est aussi un moyen de vulgariser des informations provenant de la recherche en leur donnant du sens pour les éducatrices. Ce type de communication contribue à l'influence de la DG, parce qu'il installe une synergie qui inclut la participation des éducatrices à la prise de décision.

D'avoir fait de la recherche, ça me donne aussi un bon bagage. [...] De lire beaucoup, me tenir au courant, je pense que ça aide au niveau du leadership, parce que tu peux influencer, tu sais de quoi tu parles [...], les personnes sont plus enclines à te suivre quand [...] t'es capable de faire voir les liens avec l'application, comment ça peut se traduire ici. [...] Ce ne sont pas toutes les directrices qui sont comme moi, qui font participer les éducatrices aux processus décisions, à la synergie. (Cas 1)

Plutôt qu'imposer, la communication permet d'exposer la situation, de faire valoir les pours et les contres d'un projet ou d'un changement. « Il faut que je l'aie monté mon dossier, il faut que je sois préparée. Il faut je sois capable de montrer les « pours » et les « contres » (Cas 7).

Moi, je l'ai tout le temps cette approche-là avec mes équipes, plutôt que d'imposer quelque chose, c'est de leur exposer vraiment le portrait. [...] Je pense que ça prend quelqu'un qui est capable de faire miroiter les bienfaits du changement. On parle ici de capacité à influencer. (Cas 1)

Pour les DG, l'animation des réunions d'équipe peut être un lieu d'influence et d'interactions, selon la façon dont elles sont animées. « Un des leviers du leadership, c'est l'animation des réunions, je trouve que c'est un beau terreau. » (Cas 6).

Les réunions sont une tribune, les DG croient que stimuler les interactions lors des réunions est un terreau à l'expression des éducatrices. « Il faut stimuler les éducatrices, je leur dis : « Il y a une réunion [...] prenez-là la tribune » (Cas 8).

Au-delà des mots, le comportement des DG est aussi une forme de communication. Elles transmettent leurs attentes aux éducatrices en agissant elles-mêmes selon ces attentes. La communication est intimement liée à la relation qu'entretiennent les DG avec l'équipe éducative. « Moi je pense que les gens me connaissent bien, ils savent que je ne vais pas laisser passer n'importe quoi. Je ne vais pas tolérer d'arriver là [sur le terrain] puis voir des choses contraires aux attentes. » (Cas 4).

Que ce soient les DG elles-mêmes qui communiquent ou qu'elles mettent en place des situations où elles suscitent l'expression de l'autre, la communication peut servir aux DG pour convaincre, informer, vulgariser, exposer le pour et le contre, être un modèle et communiquer ses attentes. Pour les DG la communication est un vecteur d'influence.

4.2.6 Les ressources

Quelques DG (n=4) indiquent que l'attribution des différentes ressources du CPE, dans toutes les sphères (humaine, financière, matérielle et immobilière) leur permet d'accroître leur influence. Les pratiques d'attribution des ressources peuvent être guidées par différentes intentions, que ce soit pour favoriser l'avancement du plan d'action, pour motiver les éducatrices ou consolider leurs compétences pédagogiques.

Pour mener à bien leur plan d'action, les DG exercent leur leadership en recourant aux possibilités qu'offrent les différentes ressources. « Il faut lui donner des ressources, la motiver [l'éducatrice]. Il faut être à l'écoute, il faut être là, ça augmente ton leadership, ça augmente la qualité. » (Cas 8).

Pour exercer mon leadership [...] je vais aller dans toutes les sphères, les ressources humaines, le financement, partout, l'immobilisation, etc. J'établis un plan d'action qui est accrédité par mon CA J'exerce mon leadership. (Cas 7)

Pour les DG donner les ressources, motiver l'éducatrice, être à son écoute, être présente augmente leur leadership.

Dans la citation suivante, la DG explique qu'elle utilise des ressources financières pour payer une ressource pédagogique qui soutient et favorise le développement des compétences des éducatrices. La DG mentionne que les éducatrices reçoivent positivement cet accompagnement, ce contribue à son leadership.

Pour moi, ça fait partie de mon leadership. « *Je vous paie quelqu'un, une ressource pédagogique. Je vous offre ce service, prenez-le.* » Les gens apprécient beaucoup, ça aide [les éducatrices] dans leurs démarches. Ça fait partie de mon leadership. (Cas 7)

Dans la prochaine citation, la DG énonce les ressources dont peuvent disposer les éducatrices.

On peut avoir du soutien pédagogique. On peut avoir des horaires pour les dégager, ce qui va leur permettre de faire de la pédagogie, de leur donner des outils pour le faire, la formation aussi. C'est tout un ensemble qui permet l'influence. (Cas 5)

Les DG planifient et organisent l'attribution des ressources du CPE. Il semble nécessaire de compter sur un ensemble de ressources, qu'elles soient humaines, financières, matérielles ou immobilières, afin d'orienter le plan d'action. Les ressources offertes ou mises à disposition sont des moyens par lesquels les DG exercent leur leadership.

4.2.7 Résumé des représentations et pratiques de leadership identifiées par les DG

Les DG expriment que leur rôle de leader les amène à s'appuyer sur les orientations décidées en CA pour donner une direction à leur leadership. Par celui-ci, les DG disent vouloir mobiliser et susciter l'adhésion des acteurs. En effet, elles disent chercher à déployer un leadership qui rallie et mobilise leur entourage. Elles adoptent un leadership partagé avec leurs adjointes et avec les éducatrices. Leurs pratiques de leadership expriment leur désir de susciter les discussions et d'envisager les points de vue divergents. Bien qu'elles recherchent l'adhésion volontaire et mobilisée des collaboratrices, il arrive parfois que les DG doivent mettre fin aux discussions, prendre des décisions et réorienter.

Selon les propos recueillis, les caractéristiques personnelles des DG contribuent à leur capacité d'influence. En outre, elles indiquent que c'est leur personnalité, leur façon d'être et d'agir qui les aident à devenir un modèle contribuant à leur leadership. Elles

disent devoir demeurer attentives devant la surcharge et le stress qui peuvent créer en elles un déséquilibre déstabilisant leur confiance et fragilisant leur leadership.

Quant à leurs relations avec leur entourage professionnel, les DG disent que leur leadership se déploie par la reconnaissance des compétences du personnel. De plus, elles ajustent leur façon de communiquer selon les contextes et les acteurs auxquels elles s'adressent. Finalement, elles voient à l'attribution de ressources pour fournir le matériel nécessaire aux projets éducatifs et assurer la formation continue du personnel.

C'est de cette manière que les DG identifient leurs représentations et leurs pratiques de leadership en CPE.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Ce chapitre de la discussion aborde l'analyse des résultats de cette recherche à la lumière des concepts exposés dans le cadre conceptuel et de la documentation dans le domaine de la petite enfance. Dans un premier temps, il importe de rappeler les deux questions de cette recherche : 1) Comment les DG se représentent-elles la qualité d'un CPE, et selon elles, quelles variables la font fluctuer? 2) Comment les DG se représentent-elles leur leadership en CPE et quelles pratiques y associent-elles?

Ainsi, selon la position épistémologique de cette recherche qualitative/interprétative, il s'agit de s'intéresser aux représentations qu'ont les DG de la qualité et du leadership en CPE, afin d'en comprendre l'indice de qualité.

Dans cette perspective de compréhension, les objectifs associés à cette recherche sont : 1) Explorer les représentations de DG en regard de la qualité en CPE; 2) Relever les variables qui influencent la qualité en CPE selon les représentations qu'en ont les DG; 3) Explorer les représentations du leadership de DG en regard de la qualité en CPE; 4) Relever les pratiques que les DG associent à leur leadership en regard de la qualité en CPE.

Les deux premières sections de ce chapitre permettront d'abord d'explorer les représentations des DG sur la qualité à la lueur des concepts théoriques de qualité, puis les représentations de leur leadership en regard d'éléments de définition, de pratiques et de comportements de leadership. Ensuite, certaines idées pouvant faire partie du noyau central des représentations de la qualité des DG seront identifiées. Enfin, des pistes de travail pour améliorer la pratique et inspirer la recherche, ainsi que les politiques dans le domaine du leadership pour la qualité en centre de la petite enfance seront présentées.

5.1 Les représentations de la qualité en CPE et ses variables

Les résultats concernant la qualité s'organisent en six thèmes associés aux représentations de la qualité et aux variables qui l'influencent, selon les DG en CPE (voir Tableau 5.1). Le premier thème, référant à la place centrale de l'enfant dans les préoccupations des acteurs, répond au premier objectif de ce mémoire, soit celui d'explorer les représentations des DG en regard de la qualité en CPE. Les cinq thèmes suivants, soit : les relations entre les acteurs autour de l'enfant, les activités et l'aménagement des lieux, la qualification et la formation continue, un ensemble d'éléments interdépendants, et finalement, l'utilisation d'outil d'observation de la qualité, concernent l'objectif, soit de relever les variables qui influencent la qualité en CPE selon les représentations des DG.

Tableau 5.1
Question de la qualité : Objectifs et thèmes des résultats de recherche

Objectifs de recherche	Thèmes des résultats de recherche
Explorer les représentations des DG sur la qualité en CPE	L'enfant d'abord
Relever les variables qui influencent la qualité en CPE selon les représentations qu'en ont les DG	Les relations entre les acteurs autour de l'enfant Les activités et l'aménagement des lieux La qualification et la formation continue Un ensemble d'éléments interdépendants L'utilisation d'outil d'observation de la qualité

Ainsi, les entretiens semi-dirigés ont permis aux DG d'exprimer plusieurs représentations de ce qui constitue pour elles la qualité en CPE. Elles évoquent également plusieurs variables pouvant influencer la qualité présente dans leur milieu. L'ensemble des points de vue émis par les DG semble s'inscrire dans le cadre conceptuel proposé par l'OCDE (2006), qui aborde la qualité des orientations, la qualité des processus, la qualité opérationnelle et la qualité structurelle. La prochaine section aborde ces aspects.

5.1.1 Les représentations de qualité à la lueur des conceptions théoriques

Chacun des six thèmes ayant émergé des entretiens avec les DG au sujet de leurs représentations de la qualité concerne l'une ou l'autre des catégories du modèle de l'OCDE (2006) (voir Tableau 5.2). Le thème de « l'enfant d'abord » semble s'inscrire dans la qualité des orientations. Tandis que la qualité des processus rassemble les thèmes des relations avec les acteurs autour de l'enfant, ainsi que celui des activités et de l'aménagement des lieux. La qualité opérationnelle implique le thème de la

qualification et de la formation continue, de même que l'utilisation d'outils d'observation de la qualité. Finalement, la qualité structurelle implique le dernier thème, soit celui traitant d'un ensemble d'éléments interdépendants.

Tableau 5.2
Quatre catégories de la qualité et thèmes de résultats de recherche associés

Qualité des orientations	Qualité des processus
L'enfant d'abord	Les relations entre les acteurs autour de l'enfant Les activités et à l'aménagement des lieux
Qualité opérationnelle	Qualité structurelle
La qualification et la formation continue L'utilisation d'outil d'observation de la qualité	Un ensemble d'éléments interdépendants

Source : OCDE, 2006

5.1.2.1 La qualité des orientations

Rappelons que la qualité des orientations réfère au degré d'engagement gouvernemental, à la mission et aux orientations du programme éducatif en vigueur (OCDE, 2006). Ses auteurs affirment que la qualité d'un service de garde éducatif est dépendante de la qualité des orientations et que ces dernières réfèrent aux orientations gouvernementales ainsi qu'à l'engagement qui en découle.

À ce titre, au Québec, la loi sur les services de garde éducatifs (Gouvernement du Québec, 2015)³ est le cadre légal qui oriente la mission des CPE. Cette mission est déclinée en trois orientations, soit de voir au bien-être, à la santé et la sécurité de

³ Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance : LRQ., c. S-4.1.1, [Québec]

l'enfant, de favoriser son développement global, et finalement, de prévenir l'apparition ultérieure de difficultés d'apprentissage (MFA, 2007). Dans le programme éducatif : *Accueillir la petite enfance (ibid)*, le Ministère énonce les raisons d'être du réseau des services de garde éducatif au Québec, leur engagement envers les familles et les enfants, et les principes pédagogiques qui découlent des orientations.

Généralement, lorsque les DG abordent la qualité du CPE, cette recherche révèle qu'elles placent l'enfant au centre de leurs décisions. Elles affirment que leurs préoccupations demeurent proches des besoins des enfants et de leur développement, dans l'esprit de la mission éducative proposée par le gouvernement. Elles font explicitement référence au programme éducatif et prétendent connaître ses orientations, quoiqu'elles demeurent sommaires dans leurs évocations. En effet, les DG abordent le programme éducatif de façon globale, par exemple, en évoquant que « l'enfant est le centre de toutes les décisions qu'on doit prendre ». Cela pourrait signifier autant une connaissance superficielle des orientations qu'une compréhension approfondie, qui serait tellement intériorisée qu'elles ne ressentent pas le besoin de l'explicitier. Il se peut aussi que la quantité et la variété des décisions à prendre par les DG les incitent à demeurer dans la généralité quant aux orientations « on pense toujours aux enfants ». Par ailleurs, les DG admettent que le fait de placer l'enfant au centre des décisions peut parfois créer des tensions avec les besoins des éducatrices. Toutes reconnaissent que le bien-être des enfants est primordial dans la qualité, toutefois, certaines DG suggèrent, mais pas de manière explicite, qu'elles se préoccupent aussi du bien-être des éducatrices.

5.1.2.2 La qualité des processus

La catégorie des variables regroupées sous la qualité des processus désigne les interactions entre l'éducatrice et l'enfant, les interactions entre l'éducatrice et les parents et les pratiques éducatives associées au programme éducatif (OCDE, 2006).

Les résultats de la présente étude soulignent que pour les DG, les relations entre les acteurs, autour de l'enfant et avec l'enfant, font partie des processus qui influent sur la qualité. Les DG reconnaissent aux éducatrices la responsabilité d'établir des relations avec les enfants et avec les parents. Le soutien des directrices adjointes, la présence de la DG sur le terrain et d'autres collaborateurs, selon les besoins (DPJ, éducatrice spécialisée, etc.), sont envisagés pour faciliter des relations de qualité autour des enfants.

Une DG qualifie d'authentique le type de relation qu'elle attend de ses éducatrices avec les enfants, alors que plus d'une mentionnent la disponibilité, le respect et l'écoute, pour qualifier leurs attentes au sujet des relations qui devraient s'établir entre l'éducatrice et l'enfant. Plusieurs auteurs soulignent aussi l'importance des relations entre les éducatrices et les enfants pour une qualité d'ensemble du milieu (Bigras et Lemay, 2012; Bouchard, 2008; Drouin *et al.*, 2004; Japel, Tremblay et Côté, 2005).

Les DG prétendent aussi travailler en collaboration avec leurs adjointes. Ces dernières constituent, pour les DG, des ressources mises à la disposition des éducatrices, afin d'accroître les conditions favorables à l'application de pratiques éducatives qu'elles souhaitent voir les éducatrices adopter. En effet, les DG évoquent plusieurs pratiques éducatives, qui semblent constituer leurs attentes envers les éducatrices, à mettre en place auprès des enfants. Par exemple : l'observation pour

proposer des activités qui soutiennent les initiatives et intérêts des enfants, ou encore, le choix du matériel de jeu et l'aménagement d'un local propice au développement des enfants dans toutes ses dimensions. Ces résultats semblent cohérents avec ce que notaient les auteurs de l'enquête *Grandir en Qualité*, soit que la présence des adjointes sur le terrain peut créer des conditions favorables à l'application, par le personnel éducateur, de pratiques découlant du programme éducatif, influençant ainsi positivement la qualité des services (Drouin *et al.*, 2004).

Lorsque les DG évoquent les relations avec les enfants, les relations avec les parents, les activités proposées et de l'aménagement des lieux comme des indicateurs de la qualité, elles mentionnent des éléments du programme éducatif. Ces éléments sont d'ailleurs présents dans les outils d'observation de la qualité (Bourgon et Lavallée, 2003) utilisés dans l'enquête *Grandir en qualité* (Drouin *et al.* 2004). Il paraît normal que les DG s'y réfèrent puisque ces documents établissent en quelque sorte la base de la qualité attendue au Québec. Les résultats obtenus en ce sens rejoignent la recherche de Rohacek *et al.*, (2010), selon laquelle certains aspects de la qualité, évoqués par les directeurs, se trouvent aussi dans les outils d'observation de la qualité. Cette recherche soulignait d'ailleurs que certains directeurs sont capables d'expliquer concrètement leurs attentes en regard de ce qui doit se passer auprès des enfants. Ainsi, bien que les DG tiennent un discours sommaire quant aux décisions qui se prennent centrées sur l'enfant, ce qui correspond à la qualité des orientations, il semble que les attentes envers le travail des éducatrices soient plutôt claires et précises. Rappelons que les DG de l'échantillon ont toute une formation en éducation (n=8) et que plusieurs d'entre elles (n= 6) ont déjà occupé un poste d'éducatrice, ce qui pourrait expliquer leurs propos plus explicites au sujet de leurs représentations de la qualité des processus (Adams, Roach, Rieley et Edie, 2002).

L'étude américaine de Rohacek *et al.* (2010), qui portait sur la compréhension de la qualité du point de vue des directeurs de service de garde éducatif, rapporte que les directeurs jouent un rôle clé dans leur centre. C'est aussi ce que reconnaissent les DG de notre étude lorsqu'elles mentionnent qu'elles ont les leviers pour influencer la qualité dans leur CPE, qu'elles ont une vision de l'ensemble de leurs installations.

Les entretiens avec les directeurs américains réalisés par Rohacek *et al.*, (2010) ont aussi révélé d'importantes différences entre les centres selon les croyances personnelles des directeurs, leur choix des programmes, leurs attentes envers le personnel et la façon dont le personnel est consulté et accompagné. En outre, l'analyse de leurs données de recherche suggère que les attentes élevées des directeurs envers le personnel sont associées avec des scores élevés de la qualité dans leur centre. À contrario, les directeurs ayant des attentes plus faibles envers les éducatrices sont associés à des résultats de qualité plus faible (Rohacek *et al.*, 2010). Bien que ce mémoire ne dispose pas de données sur les niveaux de qualité des CPE, les DG semblent expliciter ce que devraient faire les éducatrices dans leur travail. Cela correspond aux processus attendus des éducatrices auprès des enfants. Ces attentes sont-elles élevées ? Dans quelle mesure les représentations des DG quant à leurs attentes influencent-elles la qualité des processus et la qualité d'ensemble du CPE ? Ce mémoire ne permet pas d'y répondre. Toutefois, les DG rapportent communiquer leurs attentes au regard du programme éducatif à leurs éducatrices. Elles indiquent aussi que la collaboration avec les adjointes permettrait de soutenir ces éducatrices dans leur travail auprès des enfants.

À propos des processus relationnels avec les enfants, l'étude de Rohacek *et al.* (2010) fait aussi ressortir que les directeurs se préoccupent des résultats qu'obtiennent les enfants quant à la maturité scolaire, l'autonomie et quelques éléments autour des aspects des développements cognitif, langagier et socio-affectif. Or, les DG interrogés

dans le cadre de ce mémoire évoquent l'importance de la relation de confiance que les éducatrices doivent développer avec les enfants afin d'être présentes pour répondre à leurs besoins et contribuer à leur développement. Bien que la maturité scolaire soit aussi une préoccupation des acteurs de la petite enfance (ASSM-DSP, 2008), les DG ne semblent pas la considérer comme l'élément essentiel de la qualité en CPE. Comme en témoigne l'absence de la notion de préparation à l'école dans leur propos, alors que celle du développement de l'enfant lui-même semble fondamentale pour les DG.

En ce qui concerne les processus relationnels avec les parents, l'étude de Rohacek *et al.* (2010) suggère que la place des parents serait l'un des aspects importants de la qualité pour les DG. Ainsi, dans leur étude, les directeurs se préoccupent du fait que le service de garde permette aux parents de travailler, de maintenir la satisfaction des parents envers le service éducatif de garde, de la participation des parents lors des sorties, et enfin, de leur implication à poursuivre l'apprentissage de leur enfant à la maison (Rohacek *et al.*, 2010). Les résultats de la présente recherche diffèrent des résultats de l'étude américaine. En effet, les DG abordent l'importance de la communication entre l'éducatrice et les parents, ainsi que de la confiance des parents envers le milieu. Certaines DG ajoutent qu'elles recherchent une relation de partenariat avec les parents (participation au comité de travail, partenariat dans le développement de leur enfant et dans le cas de décisions prises lorsqu'un plan de suivi est nécessaire pour leur enfant), appuyant ainsi l'importance de l'implication parentale pour un milieu de garde de qualité. Le contexte québécois pourrait expliquer ces différences de représentation des DG quant à la place des parents en regard de la qualité. Entre autres, l'universalité et l'accessibilité du réseau provincial des services de garde favorisant l'accès à l'emploi des parents pourraient expliquer pourquoi les DG n'ont pas exprimé de préoccupation à l'effet que leur CPE, en particulier, devrait favoriser l'accès au travail pour les parents. Également, la

préoccupation de satisfaction des parents à l'égard du service rapportée par Rohacek *et al.*, (2010) n'apparaît pas dans notre étude. Différents facteurs peuvent expliquer cette absence. D'abord, mentionnons qu'au Québec le CA est formé au moins au deux tiers de parents usagers (Gouvernement du Québec, 2015), ce qui nécessite une implication automatique des parents dans la gouvernance de l'établissement. De plus, la relation des éducatrices avec les parents étant un élément important de la qualité selon les DG, il se peut que cette relation de proximité offre aux parents la possibilité d'exprimer leurs besoins et de communiquer leurs attentes. En outre, bien que les parents aient accès à la possibilité de déposer une plainte directement au Ministère en cas d'insatisfaction, les CPE disposent d'un mécanisme de plainte à l'interne afin d'entendre et solutionner les requêtes des parents. Ces éléments pourraient expliquer que les DG de notre étude n'aient pas mentionné d'inquiétude quant à la satisfaction des parents pour le service offert lorsqu'elles parlent de qualité.

Les DG de notre étude abordent aussi la qualité de la communication entre les éducatrices et les parents, une perspective considérée par plusieurs parmi les éléments contributifs à la qualité (Beach et Friendly, 2007; Harrist *et al.*, 2007; OCDE, 2006). Ainsi, lorsqu'elles parlent des parents en regard de la qualité, certaines des DG de notre étude prétendent les percevoir comme des partenaires. Or, les résultats semblent plutôt illustrer deux tendances dans les représentations des relations avec les parents, l'une plutôt centrée sur la communication éducatrice-parents, l'autre sur la collaboration directe des DG avec les parents. Les DG qui adoptent cette dernière tendance mentionnent soigner les conditions favorables à l'accueil des parents, à la communication entre les éducatrices et les parents, elles disent souhaiter la présence des parents sur les comités, et collaborent avec eux lorsqu'une situation est préoccupante pour leur enfant. Bref, les DG expliquent que c'est leur façon de considérer les parents comme des partenaires. Tandis que la tendance évoquée par les

directeurs américains est centrée sur la satisfaction du parent-client à l'égard du service de garde.

À propos des activités proposées, Rohacek *et al.* (2010) soulignent également que les directeurs préfèrent les activités dirigées par les éducatrices afin de privilégier l'atteinte par les enfants d'un certain niveau de développement cognitif. Les résultats de cette recherche montrent plutôt que les DG accordent de l'importance à l'observation des besoins des enfants, par les éducatrices, afin de leur proposer des activités qui favorisent leur développement. Cette différence pourrait s'expliquer par le fait que les DG semblent appuyer leurs représentations de la qualité sur le programme éducatif préconisant le développement global, où l'on met de l'avant que les processus sont plus importants pour les enfants que l'atteinte de résultats dans les activités (MFA, 2007).

5.1.2.3 La qualité opérationnelle

La qualité opérationnelle concerne la gestion des opérations (mise en œuvre). En fait, cela correspond bien à la description du poste de DG selon le guide de classification qui indique que « la directrice générale planifie, organise, dirige et contrôle un CPE » (AQCPE, 2008, p. 1, annexe 6). La qualité opérationnelle regroupe plusieurs variables dont principalement la capacité à planifier et à coordonner les activités du centre, la capacité à réagir aux besoins du milieu, la capacité à instaurer des mesures permettant le développement des compétences du personnel et la capacité à créer une équipe efficace (OCDE, 2006).

Dans notre étude, les DG rencontrées semblent aborder davantage les aspects opérationnels de la formation continue et du travail d'équipe. Ces résultats s'inscrivent dans la ligne de pensée de plusieurs auteurs, qui suggèrent que les

mesures de formation continue contribuent à rehausser la qualité des services de garde (Ackerman, 2008; Bigras et Japel, 2007; Japel et Mannigan, 2007; Drouin *et al.*, 2004; OCDE, 2006). Selon ces auteurs, la formation continue implique le travail en équipe. Les DG de notre étude associent la qualité à la formation continue des éducatrices. Elles soutiennent aussi que l'accroissement des compétences procuré par une formation continue et la consolidation de l'équipe qui en résulte peuvent contribuer à rehausser la qualité du milieu éducatif.

Dans les résultats, les DG ont révélé l'importance qu'elles accordent au travail en équipe. Pour elles, celui-ci contribue à la qualité du CPE. Le respect, l'espace de discussion dans les réunions d'équipe, la pratique réflexive entre pairs, le travail en groupe double, ou le mentorat, favorisent le travail en équipe et le partage d'information, sont des moyens que les DG associent au travail d'équipe. De plus, les DG agissent comme un modèle en collaborant en équipe avec leurs adjointes. Somme toute, les DG trouvent du sens à encourager l'équipe à un travail de plus en plus efficace. Ainsi, les DG confirment qu'elles sont en accord avec une des idées présentées par l'OCDE dans la qualité opérationnelle, soit l'importance de constituer une équipe efficace (OCDE, 2006).

Enfin, les DG de notre échantillon abordent quelques éléments qui peuvent créer une tension au regard de la qualité lorsqu'elles doivent prendre certaines décisions d'ordre opérationnel. Par exemple, lorsqu'elles doivent concilier les besoins des enfants et ceux des éducatrices (par exemple dans l'organisation des horaires de formation), ou encore dans leurs préoccupations du maintien d'un travail d'équipe efficace. Certaines DG mentionnent l'aspect financier qui les contraint à restreindre l'offre d'activités de formation continue. Ces données sont cohérentes avec les propos de Harrist *et al.* (2007) au sujet des perspectives de la qualité de divers acteurs de la

petite enfance, qui évoquent que les tensions associées aux contraintes des ressources financières seraient l'une des principales préoccupations des directeurs de leur étude.

5.1.2.4 La qualité structurelle

La dernière catégorie de la qualité de l'OCDE concerne la qualité structurelle. Celle-ci regroupe des variables issues de la loi et de la réglementation régissant les CPE. On y retrouve des normes et règlements tels que le ratio éducatrice-enfants, les exigences de qualification, les dimensions des bâtiments, les conditions de qualification et de rémunération du personnel, etc. (OCDE, 2006). Au Québec, les CPE sont assujettis à la loi sur les services de garde à l'enfance (Gouvernement du Québec, 2015) qui précise plusieurs éléments de la qualité structurelle dont des aspects de l'environnement, soit la taille des locaux accessibles aux enfants, la quantité de lumière naturelle et artificielle requise, la présence d'une cour extérieure, etc. Des échelles salariales qui tiennent compte de la qualification et de l'expérience du personnel des CPE font aussi partie des éléments régis par le gouvernement du Québec.

Dans notre étude, les DG rencontrées abordent peu les variables de la qualité structurelle. Elles rapportent parfois se sentir limitées par la réglementation, par exemple, lorsqu'il ne leur est pas possible de rendre plus fonctionnel les espaces dédiés aux enfants, comme ajouter des toilettes pour les tout-petits qui amorcent le stade de la propreté. Une autre semble aussi critique vis-à-vis du peu d'exigence de la réglementation québécoise lorsqu'elle commente que la formation du personnel, la grandeur des espaces disponibles pour les enfants et le ratio éducatrice-enfants, sont minimaux. Cette dernière indique d'ailleurs qu'en accord avec le CA et les ressources disponibles, son CPE a choisi de bonifier ces aspects structurels, étant convaincu de

leur influence sur la qualité. Néanmoins, la question de qualité structurelle demeure peu abordée par les DG dans ce mémoire.

Certaines hypothèses pourraient expliquer ce résultat. En outre, il est possible que les DG considèrent avoir peu de pouvoir sur les aspects sous la réglementation de leur CPE. Il est aussi possible que les DG adaptent au fur et à mesure les procédures dans leur CPE pour se conformer aux changements réglementaires adoptés par le gouvernement. Il est possible aussi qu'elles considèrent que ces règlements sont incontournables, ce qui pourrait expliquer pourquoi les DG n'ont pas abordé ces sujets lors des entretiens.

En somme, les représentations de la qualité abordées par les DG de cette recherche arborent les quatre catégories de la qualité proposées par l'OCDE (2006). Toutefois, l'analyse semble révéler une disparité dans les propos des DG, ce qui pourrait impliquer qu'elles n'accordent pas le même poids d'importance aux quatre conceptualisations de la qualité. D'une part, elles endossent fortement les orientations du Ministère quant à la mission des CPE. Leur principale représentation est à l'effet que l'enfant est le centre de leurs décisions. D'autre part, la qualité des processus et la qualité opérationnelle retiennent fortement l'attention des DG. Elles ont des attentes envers les éducatrices qui concernent l'application des pratiques éducatives auprès des enfants (qualité des processus). Elles témoignent aussi de leur préoccupation à mettre en place et générer des conditions favorables telles que l'accompagnement des éducatrices, le travail en équipe et la formation continue (qualité opérationnelle). Les éléments de la catégorie de la qualité structurelle sont quant à eux rarement évoqués par les DG.

5.1.2 L'observation et l'évaluation de la qualité

Rappelons que dans la problématique de cette recherche, il a été rapporté que l'*Enquête Grandir en qualité* (Drouin *et al.*, 2004) a permis de dresser un portrait des forces et défis des CPE du Québec. À l'occasion de la diffusion des résultats de l'enquête, les échelles d'observation de la qualité éducative (Bourgon et Lavallée, 2003) ont été distribuées dans tous les CPE. Or, malgré cette enquête largement diffusée et la distribution systématique des instruments d'observation, seules deux DG ont rapporté recourir systématiquement à de tels outils reconnus d'observation de la qualité. De plus, une seule DG affirme utiliser des indicateurs de qualité précis pour son plan d'action. Ainsi, une minorité des DG rencontrées observent et mesurent la qualité en utilisant des outils reconnus ou en partant d'indicateurs spécifiques. Les autres DG évoquent d'autres moyens moins systématiques, plus intuitifs, pour évaluer la qualité, soit en étant présentes sur le terrain, en assurant le suivi du plan d'action, mais sans identifier d'indicateurs spécifiques, et en coordonnant leur travail avec celui de leurs adjointes. Lors de l'entretien collectif, des DG ont précisé leur point de vue en regard des outils d'évaluation de la qualité. Ainsi, une DG exprime que lorsque tout va bien, elle ne sent pas la nécessité d'utiliser des outils d'observation et d'évaluation de la qualité. Ainsi, plusieurs des DG interrogées semblent surtout considérer ces outils seulement lorsqu'un problème survient dans l'une ou l'autre des dimensions de la qualité.

Pour les DG de cette recherche, la qualité est observée et évaluée selon deux approches, l'une plus systématique recourant à des outils reconnus, et une seconde, nettement plus intuitive, recourant à des moyens diversifiés non systématiques et pouvant entraîner des biais considérables, qui peuvent aller de la désirabilité sociale à l'effet de halo, qui sont des limites connues de l'observation et qui peuvent encourir des distorsions (Berthiaume, 2004). Cette façon intuitive d'observer et d'évaluer la qualité en partant de leurs représentations soulève diverses questions quant à la réelle

capacité d'accroître la qualité, mais surtout de s'en faire une représentation claire et précise.

Cette approche intuitive de la qualité est aussi loin de l'approche critique que font certains auteurs au sujet de la mesure de la qualité. Cette dernière est uniquement centrée sur des standards risquant d'éliminer certaines réflexions et discussions au sujet de la définition de la qualité en elle-même (Dahlberg, Moss et Pence, 2012; Fenech, Giugni et Bown, 2012). Ces auteurs avancent que les standards de mesure de la qualité ne peuvent à eux seuls contribuer au rehaussement de celle-ci dans les services de garde éducatifs. Ils invitent les acteurs de l'éducation à la petite enfance à aller au-delà du discours préconçu de la qualité. En particulier, Dahlberg *et al.* (2012) proposent une réflexion en profondeur sur la qualité qui éviterait l'écueil d'une approche unique et standard de la qualité. Ils convient les acteurs du milieu à une recherche collective qui permettrait de questionner, d'approfondir et d'ouvrir le discours au sujet de la qualité et qui déboucherait sur un construit social qui fait du sens. L'expression « faire sens » est utilisée par ces auteurs pour nommer que le sens qui émerge d'une communauté qui met de l'énergie au sujet de la qualité, qui envisage avec sérieux des moyens pour la mettre en place ainsi que d'en évaluer son avancement. En effet, pour adopter une telle posture, on doit d'abord connaître les standards de qualité, ce qui ne semble pas être le cas des DG de cette étude, du moins, c'est ce qui ressort de leurs propos.

Les écrits dégagent trois approches au sujet de l'observation et de l'évaluation de la qualité : l'approche positiviste (utiliser des outils reconnus), l'approche intuitive (observer en fonction de ses objectifs propres, se fiant à des intuitions, au fait que tout se passe sans accroc) et le discours du « faire sens » (mettre en place des moyens concrets pour discuter, questionner la qualité et son atteinte). Dans les données rapportées, les DG ne semblent pas se situer dans une approche standardisée de la

qualité, puisque mêmes celles qui utilisent des outils reconnus mentionnent la pratique réflexive dans leurs démarches, ni dans une position engagée dans le « faire sens ». Leur point de vue intuitif ne correspond pas à celui du discours du « faire sens » car elles ne mettent pas d'énergie à entretenir cette recherche de la définition de la qualité.

Le constat de cette étude est plutôt que les DG intuitives n'ont pas de position claire quant à la qualité. Il ne s'agit pas d'évacuer le suivi intuitif qu'adoptent les DG quant à la qualité de leur CPE. Cependant, inviter celles-ci à préciser leurs représentations systémiques, qui considèrent la qualité dans son ensemble tout en s'appuyant sur des variables plus objectives pour l'évaluer, permettrait sans doute de les faire évoluer.

5.2. Les représentations du leadership et pratiques associées

Les résultats liés aux représentations du leadership des DG en regard de la qualité en CPE et aux pratiques qui y sont associées se regroupent sous six thèmes. Les deux premiers thèmes, c'est-à-dire ceux des orientations et de l'adhésion, correspondent plus spécifiquement à l'objectif 3) explorer les représentations du leadership de DG en regard de la qualité en CPE. Tandis que les quatre thèmes suivants, soit ceux des caractéristiques des leaders et de leur leadership, de la reconnaissance, de la communication ainsi que des ressources, sont associés à l'objectif 4) relever les pratiques que les DG associent à leur leadership en regard de la qualité en CPE. Le Tableau 5.3 présente les objectifs qui traitent de la question de recherche liée au leadership des DG en CPE, ainsi que les thèmes correspondant à ces objectifs.

Tableau 5.3
Question du leadership : Objectifs et thèmes des résultats de recherche

Objectifs de recherche	Thèmes des résultats de recherche
Explorer les représentations du leadership des DG en regard de la qualité en CPE	Les orientations L'adhésion
Relever les pratiques que les DG associent à leur leadership en regard de la qualité en CPE	Les caractéristiques des leaders et de leur leadership La reconnaissance La communication Les ressources

5.2.1 Le leadership à la lueur des conceptions théoriques

Au cours des entretiens semi-dirigés, les DG ont exprimé plusieurs représentations concernant leur leadership en CPE. Dans le cadre conceptuel, la définition du leadership, le contexte et les pratiques de leadership, ont été présentés. Le Tableau 5.4 présente les recoupements observés entre les thèmes issus des résultats de cette recherche et les concepts liés au leadership des DG.

Tableau 5.4
Concepts de leadership et thèmes issus des résultats

Concepts	Thèmes des résultats de recherche
La définition du leadership	Les orientations L'adhésion (susciter l'adhésion dans une direction)
Les pratiques et le contexte du leadership	L'adhésion (rôle des leaders selon le contexte) Les caractéristiques des leaders et leur leadership La reconnaissance La communication Les ressources

La discussion sur le leadership sera abordée en soulignant les résultats à la lueur de la définition, du contexte et des pratiques de leadership.

5.2.1.1 La définition du leadership

Le leadership est un processus déployé par une personne avec l'intention d'influencer l'adhésion d'un individu ou un groupe en fonction d'orientations, dans une situation donnée, et dont l'influence contribue à la réalisation d'objectifs collectifs (Doucet, 2007; Laine, 2008; Smith, 2005).

Bien que le thème des orientations ait émergé des propos des DG lorsqu'on les questionnait au sujet de leurs représentations de la qualité, ce thème apparaît aussi lorsqu'on les questionne sur leurs représentations du leadership. Toutefois, les DG abordent plutôt le thème des orientations sous l'angle décisionnel. Elles y précisent que les orientations de leurs CPE sont déterminées avec les membres de leur CA et que leur rôle, en tant que DG consiste ensuite à identifier les objectifs afin de parvenir

à opérationnaliser ces orientations. En effet, comme le souligne certains documents officiels (AQCPE, 2008), les DG ont le mandat d'assister le CA de leur établissement dont le rôle consiste, en outre, de déterminer des orientations spécifiques du CPE. Les résultats de cette étude indiquent que les DG actualisent les orientations du CPE dans le plan d'action.

Ainsi, les DG semblent se placer au service des orientations, d'où découlent les objectifs annuels, et le plan d'action. Les propos des DG semblent illustrer une ferme volonté de susciter l'adhésion des acteurs de leur CPE, ce qui semble constituer leur représentation de leur leadership. Ces représentations concernent des éléments essentiels de la définition du leadership. En effet, les DG témoignent en majorité de leur désir de susciter l'adhésion et de mobiliser leur équipe vers des objectifs communs découlant des orientations. Soulignons que l'adhésion du personnel et l'identification d'objectifs collectifs constituent deux aspects de la définition du leadership de ce mémoire (Doucet, 2007; Lainey, 2008; Smith, 2005).

Doucet (2007), Lainey (2008) et Smith (2005) n'ont pas mentionné le processus d'influence partagée comme un ingrédient essentiel à la définition du leadership. Par contre, les résultats de cette recherche montrent que les DG croient que leur leadership est optimisé lorsqu'il est partagé dans l'équipe de leur CPE. D'abord avec leurs adjointes administratives, mais aussi avec les éducatrices, et ce au moyen de l'adhésion volontaire privilégiée par les DG. Cette perspective rejoint les travaux de certains auteurs qui soutiennent que le leadership partagé est une condition dont les organisations actuelles ne peuvent se passer (Hujala *et al.*, 2013; Luc, 2004). En outre, les travaux de Hujala *et al.* (2013) qui attribuent au concept de leadership partagé un aspect central d'un environnement de qualité en petite enfance.

En effet, dans leurs représentations du leadership, les DG mentionnent l'importance qu'elles accordent à ne pas imposer leurs idées, mais plutôt à mobiliser et susciter une adhésion volontaire du personnel aux objectifs collectifs. Cela va dans le sens des travaux menés par Hujala *et al.* (2013) qui montrent qu'il y a des avantages à la promotion d'un leadership partagé avec les éducatrices, permettant de faire face aux changements complexes auxquels sont soumis les centres de la petite enfance. Par exemple, ces auteurs avancent que dans une période de changement structurel profond dans l'organisation, le leadership partagé peut permettre de soutenir la mise en place d'un nouveau modèle (Hujala *et al.*, 2013). Les DG de notre échantillon ne vont pas jusqu'à mentionner une intention de cet ordre, mais elles semblent considérer la mobilisation de leur personnel dans leur définition du leadership.

Lorsqu'elles discutent de susciter l'adhésion, les DG marquent une distinction entre le pouvoir associé à l'autorité de leur poste et celui qu'elles souhaitent exercer, soit le pouvoir du leadership. Plusieurs auteurs marquent aussi cette distinction entre l'autorité et le leadership (Hujala *et al.*, 2013; Lainey, 2008; Luc, 2004; Smith, 2005). Les réponses des DG de cette recherche semblent similaires puisqu'elles mentionnent posséder l'autorité décisionnelle, tout en prétendant désirer surtout exercer leur pouvoir d'influence.

5.2.1.2 Le contexte du leadership

Rappelons que selon Lainey (2008), de même que Snowden et Boone (2007), les organisations sont des environnements de travail dont le contexte peut être simple, compliqué, complexe ou chaotique. Les organisations au contexte complexe, comme le sont les CPE, sont caractérisées par un grand nombre d'interactions aux influences imprévisibles. Dans ce contexte, le rôle du leader est de favoriser ces interactions de façon à faire émerger des innovations, des solutions, voire des tendances. Lorsque les

leaders leur donne du sens et les orientent, les solutions se mettent en place avec le temps.

Les résultats de ce mémoire montrent que les DG abordent leur rôle sans toutefois identifier de caractéristiques de leur contexte. En effet, dans cette étude, les DG interrogées sont majoritaires ($n=5$) à mentionner l'importance d'être réfléchie afin de conserver une certaine distance critique en regard de la pratique de leur équipe éducative. En effet, la diversité des moyens rapportés par les DG de notre échantillon semble indiquer un souhait de favoriser les interactions entre les membres de leur équipe, tels que des échanges d'opinions, ainsi que des occasions de confronter des idées pouvant mener à l'émergence de nouvelles avenues pour rehausser la qualité. Les DG disent favoriser le travail en comité et utiliser les réunions d'équipe comme un espace de discussions. Elles disent aussi souhaiter influencer leur équipe, notamment en s'alliant avec leurs directrices adjointes. Les DG affirment travailler à mettre en place les conditions favorables pour qu'il soit possible de discuter, décider ensemble et agir dans la direction qu'elles souhaitent donner à l'équipe. Ainsi, les rôles qu'elles prétendent adopter se retrouvent en partie parmi les rôles du leader dans un contexte complexe selon Lainey (2008). En effet, les DG disent exercer une influence qui semble correspondre à certains rôles tenus par les leaders dans un contexte complexe (voir Tableau 5.5). Relevons le fait d'accroître les niveaux d'interaction et de communication ainsi qu'employer des méthodes permettant de générer des idées. Bien qu'elles se disent réfléchies, elles n'abordent pas spécifiquement les rôles d'investiguer, de donner du sens, de réagir et de créer un environnement permettant de faire émerger des tendances.

Tableau 5.5
Contexte et rôles du leader

Type de contexte	Caractéristiques du contexte	Rôles du leader
Contexte complexe	<ul style="list-style-type: none"> • Flux et imprévisibilité • Il n'y a pas de bonnes réponses : les solutions sont émergentes. Tout se met en place avec le temps • Plusieurs idées se font concurrence • Des approches innovatrices sont requises 	<ul style="list-style-type: none"> • Investiguer, donner du sens, réagir • Créer un environnement permettant de faire émerger des tendances • Accroître les niveaux d'interaction et de communication • Employer des méthodes permettant de générer des idées

Source : extrait de Snowden et Boone (2007) adapté par Lainey (2008)

Le contexte dans lequel s'exerce le leadership importe puisqu'il influence les rôles à jouer pour maintenir la qualité selon le contexte de son organisation (Doucet, 2007; Lainey, 2008; Smith, 2005; Snowden et Boone, 2007). Cependant, les DG ne mentionnent aucune caractéristique pour décrire leur contexte. Comment expliquer ce fait et quel effet peut-il encourir? Deux hypothèses semblent possibles.

Une première explication pourrait être qu'avec l'expérience dont elles disposent, soit de 6 à 14 ans pour les DG de notre échantillon, ces dernières se soient habituées à la complexité de leur contexte. Peut-être ressentent-elles moins l'influence de cette complexité sur les rôles de leadership qu'elles mettent en place. En ce cas, l'équilibre est maintenu tant que la complexité du contexte demeure la même. Mais, rappelons qu'une organisation peut devenir chaotique et être en proie à des turbulences. Entraînées dans l'habitude, les DG sauront-elles anticiper ou déjouer une crise possible? Et si malgré tout le chaos s'installe, sauront-elles adopter les rôles de leadership qui conviennent à ce changement de contexte? Une autre explication pourrait être que les DG perçoivent le contexte sans ressentir la nécessité d'explicitier

à partir de quel système d'interactions elles décodent la voie à privilégier, les rôles à adopter. La conséquence pourrait être un leadership guidé par tâtonnement plutôt que par l'analyse d'une pensée systémique.

5.2.2 Les pratiques de leadership

Lors des entretiens individuels semi-dirigés, trois questions étaient posées aux DG avec l'objectif de relever les pratiques qu'elles associent à leur leadership en CPE. Il s'agissait des suivantes : 1) Comment expriment-elles leur leadership? 2) Quels comportements associent-elles à leur définition du leadership? 3) Finalement, quelles pratiques (activité réelle, façon d'agir) adoptent-elles pour que leur leadership fasse une différence vers la qualité? Dans cette section portant sur les pratiques de leadership, la discussion porte sur deux aspects en particulier. D'abord, parmi les pratiques rapportées par les DG. Ensuite, plusieurs comportements se retrouvent dans la liste des comportements des leaders efficaces en contexte scolaire de Blase et Kirby (2010). Finalement, les DG expliquent la façon dont elles envisagent les obstacles lorsqu'elles déploient leur leadership. Elles considèrent que rencontrer des obstacles, défis ou problèmes, fait partie de leur travail. Cette pratique de leadership est examinée à la lumière d'une étude qui relève que les comportements des directeurs influencent le score de qualité de leur service de garde, selon s'ils anticipent ou non les obstacles (Rohacek *et al.*, 2010).

5.2.3 Comportements de leaders efficaces

L'analyse des données a permis de relever un inventaire des comportements de leadership rapportés par les DG. Lorsqu'on examine la liste des comportements de leaders efficaces en contexte scolaire de Blase et Kirby (2010), on note que la

majorité des comportements identifiés efficaces par ces auteurs sont aussi rapportés par les DG de ce mémoire. Plus précisément, six (6) des huit (8) comportements de leaders efficaces décrits par Blase et Kirby (2010) sont relevés explicitement par les DG (voir Tableau 5.6). Ce sont : 1) reconnaître les réussites professionnelles qui s'inscrivent dans les objectifs collectifs (n=5); 2) communiquer des attentes élevées et être un modèle (n=5); 3) encourager le développement professionnel (n=5); 4) exercer l'autorité au besoin (n=5); 5) fournir les ressources au personnel pour accompagner les enfants et les parents (n=4); 6) utiliser des données pour inciter à la prise de décisions significatives (n=3); 7) accorder l'autonomie professionnelle des éducatrices (n=3).

Seul le comportement « adopter des pratiques efficaces qui s'inscrivent dans le code de déontologie de la direction d'école » (Blase et Kirby, 2010) ne trouve pas d'écho dans les propos des DG de notre échantillon au sujet des comportements des leaders efficaces en CPE. Cette absence pourrait s'expliquer par le fait que ce comportement est contextualisé aux directeurs d'école, et qu'aucun code déontologique officiel n'existe encore pour les DG des services de garde éducatifs en petite enfance au Québec.

Tableau 5.6
Comportements des leaders efficaces

Comportements des leaders efficaces en contexte des CPE	Nombre de DG (n=8) l'ayant mentionné
1. Reconnaître les réussites professionnelles associées aux objectifs collectifs	5
2. Communiquer des attentes élevées et être un modèle	5
3. Encourager le développement professionnel	5
4. Exercer l'autorité au besoin	5
5. Fournir les ressources au personnel pour accompagner les enfants et les parents	4
6. Utiliser des données pour inciter à la prise de décisions significatives	3
7. Accorder l'autonomie professionnelle des éducatrices	3
8. Adopter des pratiques efficaces qui s'inscrivent dans le code de déontologie de la direction d'école	0

Source : tiré et adapté de Blase et Kirby (2010)

En somme, sept (7) des huit (8) comportements de leaders efficaces en contexte d'éducation sont mentionnés dans les résultats de cette recherche. Compte tenu de ces constats, il semble que les pratiques de leadership rapportées par les DG de notre échantillon s'ajustent bien au modèle de Blase et Kirby (2010). Bien qu'il importe de préciser que ce ne sont pas toutes les répondantes qui ont évoqué les sept comportements de leader, ces comportements de leaders efficaces sont bien présents chez les DG de notre échantillon.

5.2.4 Faire face aux obstacles

Dans un autre ordre d'idées, lorsqu'elles abordent leurs pratiques de leadership, les DG relatent aussi les moyens développés pour faire face aux obstacles dans leur

gestion quotidienne. L'analyse montre en effet que plusieurs DG (n=6) se disent proactives devant les défis et les problèmes. Elles considèrent que les obstacles, les problèmes et les défis font partie de leur travail. En ce sens, les DG disent adopter une attitude positive qui fait d'elles des modèles qui contribuent à leur leadership. Certaines abordent les obstacles en consultant leur équipe ou en anticipant avec leur personnel des solutions possibles. C'est aussi dans une perspective d'améliorer la qualité que les directeurs de l'étude de Rohacek *et al.* (2010) abordent l'importance pour les directions d'anticiper les obstacles. Selon ces auteurs, les directeurs de leur étude qui envisagent les obstacles saisissent mieux les opportunités et les initiatives susceptibles d'accroître la qualité. Les résultats de notre étude recherche pointent dans la même direction.

En somme, dans cette section il a été question des représentations des DG sur leur leadership. On y constate d'abord que les principaux éléments de la définition du leadership issus de Doucet (2007), Lainey (2008) et Smith (2005) sont présents dans les représentations des DG, ce qui indique que pour elles, il s'agit surtout d'influencer un ou plusieurs individus en suscitant leur adhésion en fonction d'objectifs communs. Susciter l'adhésion semble constituer l'une des représentations importantes pour les DG puisqu'elles expriment céder volontiers l'exercice de l'autorité pour l'exercice du leadership. Cette perspective s'inscrit dans une vision d'un leadership partagé avec leurs adjointes et leurs éducatrices afin de les mobiliser. Les comportements que les DG disent adopter sont ceux avancés par Blase et Kirby (2010) lorsqu'ils abordent les comportements de leaders efficaces en contexte scolaire. Finalement, les DG adoptent une attitude positive face aux obstacles qu'elles envisagent comme faisant partie de leur travail. Cette attitude influencerait positivement leur entourage et leur permettrait d'anticiper les opportunités susceptibles de contribuer au rehaussement de la qualité.

5.3 Les propos des DG à la lueur des représentations sociales

Selon Abric (2003), les représentations sociales sont constituées d'un noyau central aux idées stables et consensuelles agissant comme un liant social, ainsi que d'un système périphérique permettant une diversité de pratiques et d'attitudes en fonction du contexte et de la situation. Dans cette recherche sur les représentations des DG en regard de la qualité, elles sont unanimes à l'effet que la mission se doit d'être orientée vers l'enfant. Pour les DG, « l'enfant d'abord » (n=8) est la représentation selon laquelle toutes les décisions doivent se prendre et elles placent ainsi l'enfant au centre de leur conception de la qualité. Cette idée forte et consensuelle semble donc être le noyau central des représentations des DG en regard de la qualité en CPE.

Le système périphérique regroupe des représentations contextualisées d'une grande variabilité, puisqu'elles sont un ancrage dans la réalité d'une situation. Le système périphérique est très vivant, les représentations évoluent constamment pour expliquer, justifier et projeter l'adaptation aux variations des situations, tout en protégeant les fluctuations des représentations appartenant au noyau central qui sont très stables (Abric, 2003; Flament, 2011; Flament et Rouquette, 2003). Lors de l'entretien collectif, au moment des discussions à partir des variables de la qualité recensées dans les entretiens individuels, les DG ont cherché à nuancer et à contextualiser, mais aussi à repousser certaines variables de la qualité. En effet, il n'a pas été possible pour les DG de former un consensus à propos des variables centrales de la qualité en CPE. Cette situation pourrait être une illustration manifeste du système périphérique des représentations sociales. Ainsi, toutes les variables énoncées par les DG, de même que les explications fournies pour les justifier au regard de la qualité, constituent probablement les manifestations de la présence du système périphérique de leurs représentations.

CONCLUSION

Cette étude présente un sujet novateur, soit les représentations des DG en regard de la qualité en CPE ainsi que de leur leadership. Au Québec, quoique certaines données aient pu être cumulées, notamment à l'égard de leurs sentiments et de leur satisfaction face au travail (Drouin *et al.*, 2004; Goelman *et al.*, 2000, Doherty *et al.*, 2000), peu d'études ont porté sur le point de vue des DG sur la qualité des CPE. Notre étude visait à apporter des réponses à deux questions de recherche : Comment les DG se représentent-elles la qualité d'un CPE, et selon elles, quelles variables la font fluctuer? Comment les DG se représentent-elles leur leadership en CPE et quelles pratiques y associent-elles? L'analyse et l'interprétation des données, ainsi que la discussion, ont permis d'apporter des réponses aux quatre objectifs de la recherche : explorer les représentations de DG en regard de la qualité en CPE; relever les variables qui influencent la qualité en CPE selon les représentations qu'en ont les DG; explorer les représentations du leadership de DG en regard de la qualité en CPE, et finalement, relever les pratiques que les DG associent à leur leadership en CPE. Cette section rappelle les principaux éléments des thèmes de la qualité et du leadership. Par la suite, les limites de cette recherche seront exposées, puis le chapitre se conclut sur de futures pistes de recherche.

6.1 Les faits saillants sur le thème de la qualité

D'abord, toutes les DG placent l'enfant au cœur de leurs réflexions au sujet de la qualité, il est le centre à partir duquel elles prennent leurs décisions.

Ensuite, on note que les attentes des DG sont plus précises lorsqu'elles concernent la qualité des processus (OCDE, 2006). Au regard de ces processus, elles font référence aux pratiques éducatives formulées dans le Programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (MFA, 2007) telles que la communication et collaboration avec les parents, la relation avec les enfants, les activités proposées et l'organisation de l'environnement. Elle évoque aussi spécifiquement le contenu du programme *Accueillir la petite enfance* ce qui suggère que ce programme éducatif semble constituer pour elles, des représentations de la qualité.

Les DG se disent aussi présentes sur le terrain. Elles peuvent ainsi observer ce qu'elles considèrent être l'expression d'un milieu de qualité. Pour elles, il s'agit de s'assurer que les enfants soient bien et que tout fonctionne bien sur le plancher. Cette représentation de la qualité d'ensemble peut présenter des distorsions sérieuses, voire empêcher une représentation plus objective de la qualité vers laquelle les DG souhaitent mener leur CPE.

La qualité opérationnelle concerne les conditions favorables au développement des compétences du personnel. Les choix que rapportent faire les DG pour orienter et soutenir les éducatrices constituent des éléments de la qualité opérationnelle (OCDE, 2006), pour laquelle elles indiquent que la formation continue semble particulièrement importante. Dans cette catégorie, les DG de cet échantillon disent mettre en œuvre auprès de leur personnel de la rétroaction, des activités de perfectionnement, des pratiques d'accompagnement, des réunions d'équipe, etc. Les

DG ont aussi souligné l'importance qu'elles accordent au travail en équipe. Pour elles, celui-ci contribue à la qualité du CPE. Des moyens comme le respect, la mise en place d'espace de discussion dans les réunions d'équipe, la pratique réflexive entre pairs, la communication et la collaboration sont, pour ces DG, associés au travail d'équipe. De plus, les DG disent agir comme des modèles en collaborant en équipe avec leurs adjointes. Ainsi, ces propos semblent confirmer que ces DG sont en accord l'importance de constituer une équipe efficace, un des aspects de la qualité opérationnelle selon l'OCDE (2006).

Il semble aussi que certaines des DG interrogées présentent des représentations plus précises de la qualité. C'est le cas de DG dont le CPE applique un programme de développement global de l'enfant, inspiré de High/Scope et complémentaire à *Accueillir la petite enfance* (MFA, 2007). S'ajoute également l'adoption de mécanismes de pratique réflexive et de résolution de problèmes. Le tout permet à ces équipes d'aller plus loin dans la cohérence des pratiques éducatives.

6.2 Les faits saillants sur le thème du leadership

Les DG se représentent leur leadership comme la possibilité d'influencer les autres, de susciter leur adhésion et d'activer la mobilisation dans une direction donnée (Doucet, 2007; Lainey, 2008; Smith, 2005). Pour y arriver, elles disent mobiliser leurs caractéristiques personnelles de DG (telles être proactive, réfléchie, à l'écoute et savoir gérer son stress), utiliser les ressources humaines, financières, matérielles ou immobilières, reconnaître et valoriser les membres du personnel et utiliser une communication efficace. Ces caractéristiques semblent perçues par les DG comme étant des leviers de leadership pour accroître la qualité de leur CPE.

Dans leurs représentations de la qualité et du leadership, les DG abordent aussi l'importance des orientations locales qui sont décidées par le CA. Elles cherchent à déployer un leadership qui rallie et mobilise les acteurs en suscitant leur adhésion. Elles adoptent ainsi un leadership partagé avec leurs adjointes et les éducatrices. Dans un autre ordre d'idées, relevons que la majorité des DG disent adopter une attitude positive face aux obstacles. Il s'agit là d'une pratique qui pourrait avoir un effet positif sur la qualité d'ensemble selon ce que rapportent Rohacek *et al.* (2010).

6.3 Les limites

Bien que cette recherche nous ait permis une compréhension des représentations des DG en regard de la qualité et du leadership en CPE, la modeste participation à l'entretien collectif (n=3 sur 8) pourrait limiter la représentativité et avoir affecté la dynamique du groupe. Rappelons que sept (7) DG sur huit (8) souhaitaient participer à l'entretien collectif. Il s'est toutefois avéré difficile de trouver une date et une heure de rendez-vous qui convenait à un plus grand nombre. Une autre limite qu'il importe de mentionner concerne le fait que la chercheuse est une formatrice connue dans le réseau des CPE et dans les maisons d'enseignement qui offrent de la formation sur le programme éducatif et le soutien à l'amélioration de la qualité. Pour réduire cette limite, un critère à la sélection des participantes a été ajouté de façon à s'assurer qu'il n'y ait pas de lien professionnel entre les participantes et la chercheuse. Toutefois, cela ne garantit pas que les participantes n'aient pas été sujettes au biais de désirabilité sociale. De plus, il importe de souligner que le nombre de participantes (n=8) répond à la visée exploratoire de cette recherche, il peut toutefois limiter la représentativité du phénomène étudié. Par ailleurs, l'utilisation d'entretiens semi-dirigés comme instrument de recherche a permis de cerner les visées de cette recherche, qui n'était pas de généraliser, mais plutôt d'explorer les représentations sociales de DG en CPE. Il est toutefois possible que d'autres DG du réseau des CPE

ne se reconnaissent pas dans les résultats présentés. Cette limite a été atténuée par la lecture des résultats par deux DG du réseau des CPE, qui ont confirmé leur plausibilité. Toujours dans le but de soutenir la rigueur de cette étude, les outils d'entretien ont été pré-expérimentés, certains éléments issus des entretiens individuels ont aussi été présentés aux DG lors de l'entretien collectif. Ces démarches consolident la validité interne et externe de la recherche et favorisent la crédibilité et la transférabilité des résultats.

Malgré ces possibles limites identifiées, cette recherche fournit un éclairage nouveau en favorisant une meilleure compréhension de phénomènes complexes, soit la relation entre la qualité et le leadership en CPE. Cette étude permet d'ouvrir des pistes pour des recherches futures, pour les DG et le réseau des CPE, et sur le plan des politiques gouvernementales. Elle pourrait permettre de mieux documenter, comprendre et diffuser les connaissances naissantes sur le leadership au profit de la qualité en CPE.

6.4 L'utilité pour la recherche

Afin d'approfondir la compréhension des représentations des DG en regard de la qualité en CPE, il pourrait être pertinent de mener des entretiens avec un plus grand nombre de DG, afin d'augmenter la représentativité des conclusions de cette étude. Une autre avenue à explorer pourrait être de questionner des DG ayant des formations et des expériences différentes, par exemple auprès de DG n'ayant pas de formation en éducation. Cette variation dans les critères de sélection des participantes pourrait jeter un éclairage différent et permettre de vérifier si les repères de la qualité demeurent les mêmes. En effet, depuis 2009, alors qu'un rattrapage salarial pour les DG de CPE a permis de rehausser les conditions de travail, plusieurs gestionnaires sont maintenant issues de secteurs autres que celui de la petite enfance. En effet, l'exigence d'embauche pour les DG étant dorénavant du baccalauréat, mais sans qu'il ne soit

exigé une connaissance de l'éducation à la petite enfance. Rappelons que l'échantillon des participantes à cette recherche est constitué de DG ayant toute une formation en éducation (n=8), tandis que six (n=6) candidates ont aussi une formation dans le secteur de la gestion. Il est possible qu'un changement significatif dans les proportions de DG ayant une formation en petite enfance au profit de DG provenant du secteur administratif modifie la compréhension de la qualité et du leadership en CPE.

Une autre avenue intéressante à explorer pourrait être d'identifier les pratiques de leadership de DG œuvrant au sein de CPE reconnus pour leur niveau élevé de qualité, ou au contraire, aborder des DG qui disent avoir des difficultés à rehausser la qualité de leur CPE. Une connaissance approfondie de l'un ou l'autre de ces milieux, ou les contrastes révélés par ces milieux aux scores de qualité si distincts, pourrait permettre l'identification des meilleures pratiques de leadership au profit de la qualité et de ses conditions d'émergence.

6.5 L'utilité pour les DG et le réseau des CPE

Les représentations sociales se construisent dans l'interaction entre les gens et le langage (Abric, 2005). Ainsi, une autre voie à explorer pourrait être d'instaurer ou maintenir des groupes de discussions professionnelles entre DG permettrait de consolider leurs représentations de la qualité et du leadership. Ces groupes de discussions pourraient répondre aux fonctions identitaires, de savoirs professionnels, d'orientation et de justifications, associées aux représentations sociales. De plus, ces communautés d'échanges pourraient constituer une approche de la qualité de type « faire sens » (Dahlberg *et al.*, 2012). À cet effet, une inspiration pourrait être l'expérimentation menée par le projet provincial Odyssée (2006-2009) (AQCPE, 2007) qui proposait un processus de pratique réflexive où l'inventaire de pratiques sur

un thème retenu par le groupe permettait d'inventorier des pratiques, puis de les adosser à des modèles et théories scientifiques dans le but de réinvestir sur le terrain des pratiques efficaces (Chagnon, Pouliot, Théolis et Issalys, 2011). Ainsi, l'instauration de contextes favorables aux interactions entre les acteurs du milieu de la petite enfance et les acteurs des milieux scientifiques peut constituer une source de renouvellement pour les deux parties et permettant la consolidation d'un discours étoffé et réaliste sur la qualité en petite enfance. De cette façon, il serait alors possible d'affermir des représentations objectives de la qualité et du leadership.

6.6 L'utilité pour les politiques

Les résultats issus de cette recherche montrent que les DG accordent de l'importance à la qualification et au développement des compétences du personnel. Cette donnée incite à souhaiter que les politiques gouvernementales et le financement qui en découle permettent d'exiger, tant auprès du personnel éducateur qu'auprès des DG, une diplomation spécifique.

Il est reconnu que le personnel de direction a besoin d'un accès à une formation de haut niveau pour atteindre les objectifs des programmes destinés à la petite enfance (OCDE, 2006). Bien qu'il y ait, au Québec, quelques certificats de premier cycle en gestion des services de garde et en gestion des organisations, il n'y a actuellement pas de programme de baccalauréat en gestion de services de garde. Il pourrait être fructueux que des programmes issus des facultés des sciences de l'éducation et des sciences de la gestion unissent leurs efforts afin de former des leaders capables de soutenir la qualité en petite enfance. Au Québec, on ne pourrait que saluer des initiatives spécifiques de formation universitaire (baccalauréat et maîtrise) à l'intention des DG des services éducatifs à la petite enfance.

Certaines études québécoises abordent le leadership, comme celles menées par Tremblay, Chênevert, Simard, Lapalme et Doucet (2005) sur le leadership mobilisateur, ou, plus précisément, sur le leadership en petite enfance, telles celles d'Adams, Roach, Rilley et Edie (2002) concernant la relation entre les éducatrices et les directrices; ou encore les travaux sur le leadership partagé menés par Hujala, Vaniganayake et Rodd (2013); ou même ceux sur l'évaluation d'une formation pour le leadership en petite enfance de Talan, Bloom, Kelton (2014). Ces travaux ouvrent des voies de connaissances sur la contribution des DG à la qualité au profit du développement des enfants. Dans ses travaux pour soutenir les employeurs des services éducatifs en petite enfance, le Conseil Sectoriel des Ressources Humaines (CSRHSGE, 2009), malheureusement dissous en 2014, faute de subvention fédérale, a contacté des informatrices-clés du réseau canadien. Celles-ci ont souligné le manque d'offres de formation de base et de perfectionnement professionnel dans les domaines du leadership et des ressources humaines. À la lumière des résultats de cette recherche, il apparaît essentiel de poursuivre les travaux afin de concevoir des programmes de formation de base et continue pour les DG dans le secteur des services de garde éducatifs à la petite enfance.

Cette recherche exploratoire de type qualitative/interprétative ajoute une contribution importante à la compréhension de la qualité en CPE. Elle met en lumière la pertinence de prendre en compte la dimension du leadership des DG au profit des enfants afin d'accroître les efforts pour soutenir la qualité en services de garde éducatifs à la petite enfance.

ANNEXE A

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



RECHERCHE SUR LES REPRÉSENTATIONS DES DG EN REGARD DE LA QUALITÉ EN CPE

J'atteste par la présente avoir lu, compris et reçu toutes les explications du projet de recherche décrit plus haut, ainsi que toutes les informations quant aux risques potentiels et déterminables de ce projet. Toutes les informations découlant de cette recherche resteront confidentielles et je conserve le droit de me retirer sans aucun préjudice à mon égard. Je suis d'accord que des extraits peuvent être utilisés dans les résultats de recherche. J'ai compris qu'il ne sera pas possible de relier une citation à une participante, la confidentialité est préservée.

Non ☐ Oui ☐ Initiales _____

Seriez-vous motivée à participer à un **entretien collectif** sur le même sujet?

Non ☐ Oui ☐ Initiales _____

Dans le cas d'une acceptation, j'accepte d'être contacté par courriel ou par téléphone.

C'est en toute connaissance de cause que je signe :

Nom de la DG _____ Date _____

ANNEXE B

MATÉRIEL DE RECRUTEMENT



Texte du premier contact téléphonique

Bonjour, puis-je parler avec la directrice générale?

...

Est-ce un bon moment pour vous parler maintenant, j'aimerais vous expliquer mon projet de recherche de maîtrise auprès des DG de CPE?

...

Voici, je m'appelle Ginette Hébert, je suis étudiante à la maîtrise en éducation à l'UQAM. Mon projet de recherche porte sur les représentations des DG en regard de la qualité dans les CPE et de leur leadership.

Nous savons que la mission de la DG, avec les équipes éducatives, est d'offrir aux enfants de 0 à 5 ans un milieu de vie de qualité qui favorise leur développement global, les aide à s'intégrer à la société québécoise et prévient l'apparition ultérieure de difficultés d'apprentissage (MFA, 2007).

Sous l'autorité du CA, elle assure la qualité du milieu et voit à l'optimisation des ressources humaines, financières, matérielles et immobilières.

Sa tâche, quoique définie dans le *Guide de classification du personnel d'encadrement* (AQCP, MFA, 2008), n'entraîne pas une façon uniforme de gérer un CPE.

Sa contribution réelle à la qualité des services et les mécanismes de cette influence demeurent peu étudiés (MFE, 2001).

Je suis à la recherche de participante pour mon projet de recherche. Celles-ci doivent répondre aux critères suivants :

- Gérer deux installations ou plus;
- Posséder au moins 5 ans d'expérience à la direction générale;
- Posséder un diplôme en petite enfance, en éducation ou en psychoéducation;
- Finalement, je dois n'être jamais intervenue dans son CPE.

Croyez-vous correspondre à ses critères? Souhaiteriez-vous recevoir une lettre comprenant les informations sur la recherche et la contribution attendue pour les participantes?

Si oui, puis-je avoir votre adresse courriel afin de vous la faire parvenir? À la suite de quoi, nous pourrions discuter de façon à répondre à vos questions et éventuellement aller plus loin dans la démarche.

Sinon, connaissez-vous quelqu'un qui pourrait correspondre à ces critères que je pourrais contacter?

Merci d'avoir pris du temps pour entendre ma demande.

LETTRE DE RECRUTEMENT

Bonjour,

Dans le cadre de mes études de maîtrise en éducation (secteur petite enfance) à l'Université du Québec à Montréal, je mène une recherche sur les représentations des DG en regard de la qualité en CPE.

Informations à l'intention des DG qui aimeraient mieux comprendre cette recherche

La tâche de la directrice générale (DG), telle que définie dans le *Guide de classification* (AQCPE, 2008), indique que celle-ci doit s'assurer de la qualité de son CPE. Mais de quelle qualité s'agit-il? Cette description des responsabilités contenue dans le *Guide des classifications* n'engendre pas une gestion uniforme des CPE. La DG gère une organisation complexe (Lainey, 2008) et occupe un poste clé pouvant influencer le développement des enfants. Il est connu que sa scolarité, son expérience et ses attentes influencent la qualité de son service de garde (Drouin et autres, 2004). Cette étude vise à comprendre les représentations des DG d'un CPE sur le plan de la qualité. Il s'agit d'un volet de la recherche sur la qualité peu abordé, qui constitue une piste prometteuse (Lemay et Bigras, 2012) pour mieux comprendre le phénomène de la qualité. En effet, différentes recherches de la qualité se sont penchées sur une diversité de variables de la qualité dans nos CPE au Québec (*Oui, ça me touche!*, 2000; *Grandir en qualité*, 2003; *Oui, ça me touche encore!*, 2013), mais aucune information ne nous permet de savoir si ce sont ces variables qui ont du sens pour la

directrice dans l'adoption de ses pratiques professionnelles. Or, la DG demeure une des personnes clés de l'entreprise (OCDE, 2006; Lainey, 2008).

Cette recherche vise à comprendre les représentations des DG en regard de la qualité en CPE. De façon plus précise, quatre objectifs spécifiques permettent de rejoindre les préoccupations suivantes :

- Explorer les représentations de DG en regard de la qualité en CPE;
- Relever les variables qui influencent la qualité en CPE selon les représentations qu'en ont les DG.
- Explorer les représentations du leadership de DG en regard de la qualité en CPE;
- Relever les pratiques que les DG associent à leur leadership en CPE.

Recrutement de DG participantes

Pour réaliser ce projet, je sollicite votre collaboration pour le recrutement de :

- DG en CPE, ayant deux installations ou plus;
- Possédant au moins 5 ans d'expérience à ce titre. Cette expérience de direction peut avoir été accumulé dans un même CPE, ou dans plus d'un;
- Possédant un diplôme spécialisé en service de garde, éducation ou psychologie;
- La recherche n'impliquera ni l'équipe de travail, ni le conseil d'administration.

Nature de la participation

- Remplir un questionnaire confidentiel, descriptif concernant vos caractéristiques personnelles (ex. : expérience de travail, diplomation, âge) et des caractéristiques de votre contexte de travail (ex. nb d'installations, nombre d'enfants au permis).
- Participer à un entretien individuel semi-dirigé d'une durée d'environ 90 minutes sur votre représentation de la qualité CPE en tant que DG. Cet entretien sera enregistré. Il sera possible de tenir cet entretien dans vos locaux ou à l'université, selon votre convenance.
- Participer à un entretien collectif complémentaire (facultatif) sur le même sujet avec d'autres DG.
- Tout en préservant la confidentialité, il sera demandé à la participante l'autorisation d'utiliser éventuellement des citations issues de l'entretien individuel ou de groupe.

Mesures prises pour protéger la confidentialité des participantes

Les enregistrements seront conservés dans un bureau verrouillé à l'université. Les *verbatim* issus des entretiens individuels recevront un code numérique afin de conserver l'anonymat des participantes. Une seule liste existe pour associer les participantes à ce code, celle-ci sera gardée sous clé au domicile de la chercheuse. Aucune information, ni aucune citation ne permettront de retracer de quels individu ou organisation celle-ci provient. Les enregistrements et la liste des codes seront détruits cinq ans après le dépôt du mémoire de recherche

Mesures liées à votre participation

Votre participation se fait sur une base volontaire et la décision d'y participer ou non doit se prendre d'une manière libre et éclairée. Vous avez le droit de vous retirer de

l'étude à tout moment sans avoir à vous justifier. De plus, si vous décidez de vous retirer de la recherche, tout le matériel et les données recueillies seront détruits.

Rétribution-compensation

Votre collaboration à la recherche est effectuée sur une base bénévole et volontaire.

Ginette Hébert

Étudiante à la maîtrise en éducation

Pour tous renseignements complémentaires, vous pouvez me contacter par courriel à ginettehebert7@gmail.com

ANNEXE C

QUESTIONNAIRE ÉCRIT



QUESTIONNAIRE D'INFORMATIONS DU OU DE LA PARTICIPANT-E À LA RECHERCHE « LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DES DG EN REGARD DE LA QUALITÉ ET DU LEADERSHIP EN CPE »

FORMATION

A) Scolarité

Description de diplôme obtenu (titre et niveau)

B) Formation de perfectionnement

Avez-vous participé à de la formation de perfectionnement au cours des derniers 12
mois

Non _____ Oui _____ Nombre d'heures _____

EXPÉRIENCE DE TRAVAIL

A) **Années d'expérience au poste** de direction générale de CPE (dans le même CPE ou dans plus d'un service de garde). Nombre d'années _____ Nombre de mois _____

B) **Expérience de travail au sein de service de garde**, titre du poste et années d'expérience estimées.

Titre du poste occupé	Estimé en année d'expérience

C) **Autres expériences de travail**, s'il y a lieu, et selon ce que vous jugez pertinent

INFORMATIONS CONCERNANT VOTRE CPE

Installation	Nombre d'enfants au permis	Nombre d'éducatrices à temps plein (environ)	Nombre d'éducatrices à temps partiel (environ)
Installation 1			
Installation 2			
Installation 3			
Installation 4			
Autre :			

Titre du personnel de soutien et d'encadrement au sein du CPE.

Vous ou votre CPE est-il membre d'une association ou d'un regroupement ?

_____ Non ou _____ Oui Identifiez s'il y a lieu

ANNEXE D

QUESTIONNAIRE D'ENTRETIEN SEMI-STRUCTURÉ INDIVIDUEL

Rappelons que les principaux objectifs de la recherche sont de 1) explorer les représentations de DG en regard de la qualité en CPE; 2) relever les variables qui influencent la qualité en CPE selon les représentations qu'en ont les DG; 3) explorer les représentations du leadership de DG en regard de la qualité en CPE; et 4) relever les pratiques que les DG associent à leur leadership en CPE. Chacune des questions est formulée de façon à répondre à l'un ou l'autre de ces objectifs.

Tableau D.1
Objectifs de recherche et questions anticipées pour l'entretien individuel semi-dirigé

Objectifs de la recherche	Questions anticipées
Explorer les représentations de DG en regard de la qualité en CPE	Comment définiriez-vous la qualité en CPE?
Relever les variables qui représentent pour les DG ce qui fait fluctuer la qualité de son CPE	<p>Comment savez-vous que la qualité de votre CPE se maintient, augmente ou diminue?</p> <p>Dans vos installations, quelles variables vous indiquent que la qualité fluctue?</p> <p>Si vous aviez une baguette magique pour faire de la qualité partout au CPE, qu'en feriez-vous?</p>
Explorer les représentations du leadership de DG en regard de la qualité en CPE	<p>Selon le guide de classification, sous la responsabilité du conseil d'administration, c'est à la DG de voir à la qualité de son CPE. Que pensez-vous de cela?</p> <p>Comment voyez-vous votre rôle de leadership dans votre CPE? /qu'est-ce qui vous aide à bien jouer ce rôle? /quelles sont les obstacles pour bien jouer ce rôle?</p> <p>Est-ce que vous avez des attentes envers le personnel? Envers le CA? Envers vos adjointes?</p>
Relever les pratiques que les DG associent à leur leadership en CPE.	<p>Comment ce leadership s'exprime-t-il?</p> <p>Est-ce qu'il y a des comportements que vous associez à votre leadership?</p> <p>Pouvez-vous nommer des pratiques (activité réelle ou façon d'agir) que vous avez adoptées et qui d'après vous, font une différence dans votre leadership pour l'atteinte de la qualité?</p>

ANNEXE E

QUESTIONNAIRE POUR L'ENTRETIEN COLLECTIF SEMI-DIRIGÉ

Pour les participantes :

- Bouteilles d'eau,
- Feuille sur lequel sont inscrits les trois grands thèmes et crayons (notes personnelles si désirées)
- Liste des 8 comportements de Blase et Kirby (2010)
- Mots clés et feuille sur lesquels les coller (papier collant) pour faire les regroupements

Pour la chercheuse :

Enregistreuse, eau, papier et crayon, questions d'entretien et journal de bord de la chercheuse

Introduction

Merci d'avoir accepté à cet entretien de groupe. Je sais combien votre temps est précieux et j'apprécie d'autant votre présence aujourd'hui. Je tiens à vous rappeler qu'en tout temps conformément au consentement que vous avez signé lors du premier entretien individuel, vous pouvez vous retirer de la recherche sans aucun préjudice.

Vous vous rappelez probablement qu'il y a deux grands termes pour lesquels je souhaite recueillir de l'information soit vos représentations de la qualité en CPE et vos représentations de votre leadership.

L'entretien collectif d'aujourd'hui nous permettra de revenir sur ces thèmes afin d'en approfondir certains aspects. Les échanges que nous aurons ensemble permettront de les explorer différemment. Dans cet entretien de groupe, je ne recherche pas nécessairement un consensus de votre part. Si jamais, vous avez des opinions diverses

sur un thème, cela est déjà une information intéressante en soi pour cette recherche. En d'autres mots, vous n'avez pas à être d'accord sur tout avec vos collègues.

L'entretien collectif est enregistré, je vous rappelle qu'aucun nom ne sera conservé dans les *verbatim* d'entretiens protégeant ainsi la confidentialité.

Si à un moment donné, même en groupe vous souhaitez prendre une pause, cela est possible.

Tout au long de notre entretien de groupe, j'utiliserai plus souvent le féminin, mais sachez que je fais référence autant au masculin, qu'au féminin. Dans vos CPE, je sais que vous avez soit des éducateurs, soit des directeurs adjoints, considérez-les inclus et soyez à l'aise d'utiliser le masculin ou le féminin pour désigner le personnel.

Est-ce que vous avez des questions ou des préoccupations ?

Début des questions

Objectifs de la recherche	Questions anticipées
Explorer les représentations des DG en regard la qualité en CPE	1. Lors de l'entretien individuel, vous avez toutes indiqué votre accord avec le fait que la DG est redevable de la qualité de son CPE. Est-ce que vous aimeriez ajouter quelque chose sur la qualité?
Relever les variables qui, pour les DG, représentent ce qui fait fluctuer la qualité de leur CPE	<p>2. Voici la liste des variables évoquées par les DG en entretien individuel. Est-ce que cela ressemble aux variables qui font fluctuer la qualité de votre CPE? Qu'en pensez-vous?</p> <p>3. Sur le thème de la qualité, un des moyens évoqués pour la soutenir en entretien individuel est la réunion d'équipe. Pouvez-vous m'expliquer, comment les réunions d'équipe peuvent contribuer à la qualité de vos milieux?</p> <p>4. Peu d'entre vous ont mentionné utiliser des outils d'observation ou d'évaluation de la qualité. Est-ce quelque chose qui importe? Connaissiez-vous des outils d'observation ou d'évaluation de la qualité? Ceux-ci vous sont-ils utiles?</p>
Explorer leurs représentations concernant le leadership en regard de la qualité en CPE	<p>5. Dans quelle mesure croyez-vous que la capacité à influencer d'une DG est reliée à son leadership?</p> <p>6. Lors des entretiens individuels, je vous ai invité à parler de vos attentes envers le CA. Selon vous, le leadership du CA compte pour combien? Indiquez-moi une proportion en pourcentage (donner des exemples 50%, 20%?). Qu'est-ce qui vous fait dire cela?</p>
Relever les pratiques que les DG mentionnent adopter pour que leur CPE progresse vers la qualité qu'elles se représentent	<p>7. Pouvez-vous nommer des pratiques (activité réelle ou façon d'agir) que vous adoptez et qui d'après vous, font une différence dans votre leadership?</p> <p>8. Dans les entretiens individuels, les termes «plan d'action», «planification» ou «objectifs du CPE» ont été utilisés. J'aimerais revenir sur ce point. Quel rôle jouent la planification, le plan d'action ou les objectifs du CPE en regard du leadership vers la qualité?</p> <p>9. Voici une liste de comportements associés à un leadership de qualité dans un contexte scolaire (Liste des 8 comportements tirée de Blase et Kirby, 2010). Nous allons les lire ensemble, je vous laisse les commenter au regard de leur pertinence ou non en CPE.</p>

Comportements des leaders efficaces en contexte scolaire (Blase et Kirby, 2010, p. 136-137)	
1	Reconnaître les réussites professionnelles des enseignants qui s'inscrivent dans les objectifs de l'école. Commentaire, exemple :
2	Communiquer des attentes élevées en matière de rendements des élèves et être un modèle. Commentaire, exemple :
3	Utiliser des données pour inciter les enseignants à participer à la prise de décisions significatives touchant l'ensemble de l'école. Commentaire, exemple :
4	Accorder de l'autonomie professionnelle dans les programmes et l'enseignement aux enseignants qui sont prêts professionnellement. Commentaire, exemple :
5	Appuyer les enseignants en fournissant des ressources matérielles, en protégeant le temps d'enseignement, en encourageant le développement professionnel, ainsi qu'en offrant leur assistance en ce qui concerne la discipline des élèves et les préoccupations des parents. Commentaire, exemple :
6	Encourager la croissance personnelle en prodiguant des conseils, en proposant une rétroaction et en favorisant le développement professionnel. Commentaire, exemple :
7	Exercer l'autorité au besoin et lorsque cela est justifié sur le plan éthique. Commentaire, exemple :
8	Être un modèle en adoptant des pratiques efficaces qui s'inscrivent dans le code de déontologie de la direction d'école. Commentaire, exemple :

Éléments de réponse fournis par les DG à la question « quels sont vos variables de qualité dans votre CPE? » lors des entretiens individuels.

Variables	Extraits des entretiens individuels semi-dirigés
Le jeu	Les DG mentionnent que les traces laissées par leu jeu et les actions des enfants sont des indices de qualité. La concentration des enfants dans leur jeu
Le climat du groupe	Le niveau de bruit, le climat socioaffectif des enfants, leurs sourires, la façon dont ils discutent lors de conflit sont des indices pour observer la qualité.
L'implication des éducatrices	Répondre positivement aux demandes des éducatrices Les impliquer dans la résolution de problèmes qui se présentent dans leur groupe (discussions réflexives à la recherche de compréhension et de solutions pour l'enfant ou les enfants)
Les interventions de l'éducatrice	Les attitudes et interventions de l'éducatrice qui influencent le climat du groupe ou le développement de l'enfant. Observer des interventions associées à de la formation donnée à l'équipe éducative.
La cohérence	Le sentiment d'aller dans le même sens. Voir que les éducatrices adoptent des interventions semblables à ce qui a été discuté. Suivi, accompagnement ou rappel de choix fait au CPE
Les ressources partenaires	Les DG mentionnent que l'ajout de ressources complémentaires au personnel est nécessaire. Ces ressources sont parfois dédiées pour répondre aux besoins de la clientèle des enfants (directement auprès des enfants) mais aussi que ces ressources soutiennent le développement professionnel des éducatrices
L'intention pédagogique	Les éducatrices sont capables de discuter de leurs interventions ou d'expliquer le pourquoi de leur activité.
La formation continue	Les activités de perfectionnement, l'accompagnement pédagogique, le suivi, les rencontres et réunions d'équipe... contribuent au développement des compétences du personnel
L'observation par l'éducatrice	Voir une éducatrice observer les enfants
Place des parents	L'implication des parents et la présence des familles dans le CPE. La collaboration avec les parents lors d'un plan de suivi pour leur enfant.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abric, J.-C. (1997). L'étude expérimentale des représentations sociales. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 205-233). Paris: Presses universitaires de France.
- Abric, J.-C. (2003). *Pratiques sociales et représentations* (4^e éd.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Abric, J.-C. (2005). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville: Érès.
- Abric, J.-C. (2011). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses universitaires de France
- Abric, J.-C. et Guimelli, C. (1999). Représentations sociales et effets de contexte. *Logiques sociales de la connaissance*, 2(72), 23-37.
- Ackerman, D. J. (2008). Coaching as part of a pilot quality rating scale initiative: Challenges to –and supports for– the change-making process. *Early childhood research & practice*, 10 (2).
- Adams, D. B., Roach, M. A., Riley, D. A. et Edie, D. (2002). *Wisconsin Child Care Research Partnership Issue Brief #9: What is the relationship between child care directors and quality?* University of Wisconsin-Extension: Madison, Wisconsin.
- Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, Direction de santé publique [ASSSM-DSP] (2008). *Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais. En route pour l'école !* Montréal: Agence de la santé et des services sociaux de Montréal.
- Arpin, L. et Capra L. (2008). *Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel*. Montréal: Chenelière Éducation.

- Association québécoise des centres de la petite enfance (AQCPÉ). (2008). *Guide administratif; Classification et rémunération du personnel d'encadrement, Annexe 6 — Description de la catégorie d'emplois*. Repéré le 16 décembre 2013 à [http://www.aqcpe.com/wp-content/uploads/2012/12/Guide administratif annexes 5-7.pdf](http://www.aqcpe.com/wp-content/uploads/2012/12/Guide_administratif_annexes_5-7.pdf)
- Association québécoise des centres de la petite enfance (AQCPÉ). (2007). *Projet Odyssée*. Repéré le 25 août 2015 à [http://fondationchagnon.org/media/7185/2007 Odysee AQCPÉ et%20FLA C investissent 4 millions.pdf](http://fondationchagnon.org/media/7185/2007_Odysee_AQCPE_et%20FLAC_investissent_4_millions.pdf)
- Avolio, B. J. et Bass, B. M. (1995). *MLQ : Multifactor Leadership Questionnaire*. Repéré le 6 décembre 2013 à http://media.wix.com/ugd/13df63_279adf8bad2349114aea9e0acc1618fb.docx
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy in changing societies*. New-York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Barth, R. S. (1990) *Improving schools from within : Teachers, parents, and principals can make the difference*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bass, B. M., Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership and organizational culture. *Public Administration Quarterly*, 17, 112-121.
- Beach, J. et Friendly, M. (2007) Services éducatrices et de garde à l'enfance : un système de bonne qualité. Dans Bigras N. et Japel C. (dir.), *La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance; la définir, la comprendre, la soutenir*. Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Beach, J., Bertrand, J., Forer, B., Michal, D. et Tougas J. (2004). *Un travail à valoriser : la main-d'œuvre du secteur de la garde à l'enfance au Canada : mise à jour des données du marché du travail : Résumé*. Ottawa: Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance du Canada. Repéré le 20 décembre 2013 à : <http://www.ccsc-cssge.ca/sites/default/files/uploads/French%20Docs/WFCMain-FR.pdf>
- Berthiaume, D. (2004). *L'observation de l'enfant en milieu éducatif*. Montréal: Gaëtan Morin.

- Bigras N. (2007). Vers un modèle de formation pour soutenir la qualité dans les centres de la petite enfance. Dans N. Bigras et C. Japel (dir.), *La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance; la définir, la comprendre, la soutenir*. Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Bigras, N et Japel, C. (2007) Vers un modèle écosystémique de la qualité des services de garde éducatifs à la petite enfance. Dans Bigras N. et Japel C. (dir.), *La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance; la définir, la comprendre, la soutenir*. Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Bigras, N. et Cantin, G. (2008) *Les services de garde éducatifs à la petite enfance du Québec : Recherches, réflexions et pratiques*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bigras, N. et Lemay, L. (2012). *Petite enfance, services éducatifs et développement des enfants : États des connaissances*. Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Blase, J. et Kirby, P. C. (2010). *Des stratégies pour une direction scolaire efficace, motiver et inspirer les enseignants* (adapté par M. Leclerc; traduit par V. Duguay) Montréal: Chenelière Éducation.
- Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Bloom, P. J. (2004). Leadership as a way of thinking. *Zero to Three*, 25(2), 11-16, 21-26.
- Bouchard, C. (1991). *Rapport du groupe de travail pour les jeunes; Un Québec fou de ses enfants*. Gouvernement du Québec: Direction des communications.
- Bouchard, C. (2008). *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*. Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Bourgeat, G. (2002). À propos du statut des éléments d'une représentation sociale. Dans Garnier C. et Doise, W. *Les représentations sociales : Balisage du domaine d'études*. Montréal: Nouvelles.
- Bourgon, L. et Lavallée, C. (2003) *Échelles d'observation de la qualité éducative*. Gouvernement du Québec: Ministère Famille et Enfance.
- Boutin, G. (2007). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Québec: Éditions Nouvelles.

- Boutin, G. (2008). *L'entretien de recherche qualitatif*. Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design* (Kindle Edition). Harvard University Press.
- Cantin, G. et Bigras, N. (2010). Les prochaines années pour les services de garde éducatifs à la petite enfance du Québec. Dans G. Cantin et N. Bigras (dir.), *Services de garde éducatifs à la petite enfance du Québec : recherches, réflexions et pratiques*. Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Cantin, G., Bigras, N. et Brunson, L. (2010). *Services de garde éducatifs et soutien à la parentalité : La coéducation est-elle possible?* Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Chagnon, F., Pouliot, L., Théolis, M. et Issalys, G. (2011). Évaluation du projet Odyssée. Dans N. Bigras et C. Bouchard (dir.), *L'échange de connaissances en petite enfance. Comment mettre à profit les expertises des chercheurs et des praticiens?* Presses de l'Université du Québec.
- Chantier de l'économie et de l'emploi. (1996). *Osons la solidarité*. Repéré à http://www.chantier.qc.ca/userImgs/documents/CLevesque/sitechantierdocuments/osonslasolidarite_1996.pdf
- Collerette, P. et Schneider, R. (2004). *Le pilotage du changement : une approche stratégique et pratique*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance du Canada (CSRHSGE). (2004). *Un travail à valoriser : La main-d'œuvre du secteur de garde à l'enfance au Canada*. Ottawa: Ontario, Canada. Repéré le 4 mars 2016 à <http://www.ccsc-cssge.ca/sites/default/files/uploads/French20Docs/WFCMain-FR.pdf>
- Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance du Canada (CSRHSGE). (2006). *Norme professionnelle des gestionnaires en service de garde à l'enfance*. Repéré le 20 décembre 2013 à <http://www.ccsc-cssge.ca/sites/default/files/uploads/French20Docs/OSAAdmin-FR.pdf>
- Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance du Canada (CSRHSGE). (2013). *Normes professionnelles des gestionnaires en service de garde à l'enfance*. Repéré le 4 mars 2016 à [http://www.ccsc-cssge.ca/sites/default/files/uploads/Projects-Pubs-Docs/FR20Pub20Chart/OS_Admin_FR_Web\(final\).pdf](http://www.ccsc-cssge.ca/sites/default/files/uploads/Projects-Pubs-Docs/FR20Pub20Chart/OS_Admin_FR_Web(final).pdf)

- Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance du Canada (CSRHSGE). (2009). *Rapport principal : Soutenir les employeurs des services éducatifs et de garde à l'enfance (SÉGE)*. Repéré le 20 décembre 2013 à <http://www.ccsc-cssge.ca/sites/default/files/uploads/French%20Docs/SupportEmployMain-FR.pdf>
- Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance du Canada (CSRHSGE). (2013). *Oui, ça me touche encore! Une enquête auprès des garderies éducatives et des centres CPE au Canada : Résumé et faits saillants*. Repéré le 20 décembre 2013 à http://www.ccsc-cssge.ca/sites/default/files/uploads/Projects-Pubs-Docs/FR%20Pub%20Chart/YouBetSurveyReport_FR.pdf
- Dahlberg, G., Moss, P. et Pence, A. (2012) *Au-delà du discours de la qualité, vers celui du faire sens*. Toulouse: Édition Érès.
- Daniau, S. et Bélanger, P. (2008). *L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des adultes : pour de meilleures compétences de base, Synthèse des publications en langue française sur l'évaluation formative de la formation de base en milieu de travail*. Éditions OCDE. Repéré à <http://dx.doi.org/10.1787/172252366268>
- Dennis, S. E. et O'Connor, E. (2013). Reexamining quality in early childhood education: Exploring the relationship between the organizational climate and the classroom. *Journal of Research in Childhood Education*, 27, 74–92. doi:10.1080/02568543.2012.739589
- Direction de l'accessibilité et de la qualité des services de garde (DAQSG) (2011). *Situation des CPE, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec 2009 : Analyse des rapports d'activités 2008-2009 soumis par les services de garder et les bureaux coordonnateurs*. Repéré à http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Situation_des_CPE_et_des_garderies-2009.pdf
- Direction de l'accessibilité et de la qualité des services de garde (DAQSG) (2012). *Situation des CPE, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec 2010 : Analyse des rapports d'activités 2009-2010 soumis par les services de garde et les bureaux coordonnateurs*. Repéré à http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Situation_des_CPE_et_des_garderies-2010.pdf

- Direction de l'accessibilité et de la qualité des services de garde (DAQSG). (2013). *Situation des CPE, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec 2011 : Analyse des rapports d'activités 2010-2011 soumis par les services de garde et les bureaux coordonnateurs*. Repéré à [http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Situation des CPE et des garderies-2011.pdf](http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Situation_des_CPE_et_des_garderies-2011.pdf)
- Direction de l'accessibilité et de la qualité des services de garde (DAQSG) (2014). *Situation des CPE, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec 2012 : Analyse des rapports d'activités 2011-2012 soumis par les services de garde et les bureaux coordonnateurs*. Repéré à [http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Situation des CPE et des garderies-2012.pdf](http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Situation_des_CPE_et_des_garderies-2012.pdf)
- Doherty, D. G. (1991). *Factors related to Quality in child care: A review of the literature*. Toronto: Ministry of Communication and Social Services.
- Doherty, D. G., Lero, S. D., Goelman, H., Lagrange, A. et Tougas, J. (2000). *Oui, ça me touche! Une étude pancanadienne sur la rémunération, les conditions de travail et les pratiques en garderie*. Toronto: University of Guelph.
- Doherty, G., Ferguson, T. M., Ressler, G. et Lomotey, J. (2015). Enhancing Child Care Quality by Director Training and Collegial Mentoring. *Early Childhood & Practice*, 17(1).
- Doucet, O. (2007). *La théorie du leadership transformationnel, transactionnel et laisser-faire décortiquée : Une perspective contingente, universaliste et configurationnelle* (Thèse de doctorat). Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Drouin, C., Bigras, N., Fournier, C., Desrosiers H. et Bernard S. (2004). *Grandir en qualité 2003. Enquête sur la qualité des services de garde éducatifs*. Montréal: Institut de la statistique du Québec.
- Ebbeck, M. et Waniganayake, M. (2003). *Early Childhood Professionals : Leading Today and Tomorrow*. Sydney: MacLennan et Petty Pty Ltd. Repéré à <http://web.b.ebscohost.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=c009b234-abce-4fdb-b4cb-1a0ecdcd3dcc%40sessionmgr120&hid=129>
- Fenech, M., Giugni, M. et Bown K. (2012, déc.) A critical analysis of the National Quality Framework : Mobilising for a vision for children beyond minimum standards. *Australian Journal of early childhood*, 37(4), 5-14

- Flament, C. (1989) Structure et dynamique des représentations sociales. Dans D. Jodelet, *Les représentations sociales*. Paris: Presses universitaires de France.
- Flament, C. (2011) Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. Dans Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses universitaires de France.
- Flament, C. et Miland, L. (2010) La substitution dans les études de représentations sociales : quel processus impliqué? *Psychologie française*, 55(3), 195-210
- Flament, C. et Rouquette, M.-L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales*. Paris: Armand-Colin.
- Gagnon, G. (1999). Félicitations pour votre beau programme! *Salut la famille*, 1(2), 12.
- Gariépy, C. et Lamarche, N. (1996). *Développement professionnel et gestion éducative : Le journal d'apprentissage*. St-Jérôme: Cégep de Saint-Jérôme.
- Garnier C. et Doise, W. (2002). *Les représentations sociales : Balisage du domaine d'études*. Montréal: Nouvelles.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal: Guérin.
- Gélinas, A. (2004). Les exigences de l'accompagnement dans le renouvellement des pratiques : La perspective du changement en éducation. Dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation : un soutien au renouvellement des pratiques* (p. 32-45). Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Goelman, H. (2000). Training, quality and the lived experience of child care. Dans G. Cleveland et M. Krashinsky (dir.), *Our children's future : Child care policy in Canada*. Toronto: University of Toronto Press.
- Goelman, H., Doherty, G., Lero, D. Lagrange, A. et Tougas, J., (2000). *Caring and learning in child care centers across Canada*. Guelph: University of Guelph Centre for Families, Work and Well-Being.
- Goelman, H., Forer, B., Kershaw, P., Doherty, G., Lero, D. et LaGrange, A. (2006). Towards a predictive model of quality in Canadian child resilience. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 280-295.

- Gouvernement du Québec. (2005). *Loi des services de garde éducatifs à l'enfance* (S-4.1.1). Repéré à
http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/S_4_1_1/S4_1_1.htm
- Gouvernement du Québec. (2011). *Rapport du Vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale pour l'année 2011-2012 : Services de garde éducatifs à l'enfance : qualité, performance et reddition de comptes*. Repéré à
http://www.vgq.gouv.qc.ca/fr/fr_publications/fr_rapport-annuel/fr_2011-2012-VOR/fr_Rapport2011-2012-VOR-Ch05.pdf
- Gravel, A.-R., Bellemare, G. et Briand, L. (2007). *Les centres de la petite enfance : un mode de gestion féministe en transformation*. Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Guimelli, C. (2001). Étude expérimentale de la représentation sociale comme guide pour l'action : effets de l'implication et de la perception de la situation. Dans M. Lebrun (dir.), *Les représentations sociales : Des méthodes de recherche aux problèmes de société*. Montréal: Éditions Logiques.
- Harrist, A. W., Thompson, S. D. et Norris, D. J. (2007). Defining quality child care multiple stakeholder perspectives. *Early Education and Development*, 18(2), 305-336.
- Ho, D. (2012) The Paradox of Power in Leadership in Early Childhood Education, *Peabody Journal of Education*, 87(2), 253-266.
- Hujala, E., Vaniganayake, M. et Rodd, J. (2013). *Researching leadership in early childhood education*. Tampere, Finlande: Tampere University Press.
- Institut de la statistique du Québec. (2004). *La qualité éducative dans les installations de centres de la petite enfance- Faits saillants*. Repéré à
<http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/milieu-garde/qualite-cpe.pdf>
- Institut de la statistique du Québec. (2009). *Travail et rémunération : Le marché du travail et les parents*. Québec. Repéré à
<http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/conditions-vie-societe/conciliation-travail/index.html>

- Japel, C, Tremblay, R. E. et Côté, S. (2005). La qualité, ça compte! Résultats de l'étude longitudinale du développement des enfants du Québec concernant la qualité des services de garde. *Choix IRPP*, 11(4). Repéré le 23 août 2015 à <http://dspace.africaportal.org/jspui/bitstream/123456789/21296/1/Quality%20Counts%20Assessing%20the%20Quality%20of%20Daycare%20Services%20Based%20on%20the%20Quebec%20Longitudinal%20Study%20of%20Child%20Development.pdf?1>
- Japel, C. et Mannigham, S. (2007) L'éducatrice au cœur de la qualité : Un projet pilote visant l'augmentation des compétences. Dans Bigras N. et Japel C. (dir.), *La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance; la définir, la comprendre, la soutenir*. Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Jodelet, D. (1997). *Les représentations sociales*. (5^e éd.) Paris: Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (2003). *Les représentations sociales*. (7^e éd.) Paris: Presses Universitaires de France.
- Joule, V. R. et Py, J. (1998). Engagement, dissonance et norme d'internalité : éléments de réflexion et principes d'action. *Connexions*, 72, 171-184.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke: Éditions CRP.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke: Éditions CRP.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches*. (3^e éd.). Montréal: Éditions ERPI.
- Lainey, P. (2008). *Le leadership organisationnel : de la théorie à la pratique*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Lalonde-Graton, M. (2003). *Fondements et pratiques de l'éducation à la petite enfance*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Le Boterf, G. (2010). *Construire les compétences individuelles et collectives : Agir et réussir avec compétence*. (5^e éd.). Paris: Eyrolles Éditions d'Organisation.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3^e éd.). Montréal: Guérin.

- Leithwood, K. et Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Leithwood, K., Seashore, L. K., Anderson, S. et Wahlstrom, K. (2004) *How leadership influences student learning*. Repéré à : <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/documents/how-leadership-influences-student-learning.pdf>
- Lemay, L. et Bigras, N. (2012). *Les facteurs associés à la qualité des processus en service de garde mise en relation entre les résultats de Grandir en qualité (2003) et les écrits publiés entre 2001 et 2011* [Document non publié].
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative : fondements et pratiques* (2^e éd.). Montréal: Éditions Nouvelles.
- Luc, É. (2004). *Le leadership partagé; modèle d'apprentissage et d'actualisation*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Mashburn, A. et Pianta, R. (2010). Opportunity in Early Education : Improving Teacher-Child Interactions and Child Outcomes. Dans A. Reynolds, A. Rolnick, M. Englund et J. Temple (dir.), *Childhood Programs and Practices in the First Decade of Life: A Human Capital Integration* (p. 243-265). NY: Cambridge University Press.
- McCormick Center for Early Childhood Leadership. (2010, Winter). *Head Start administrative practices, director qualifications, and links to classroom quality* [Research Notes]. Wheeling, IL: National Louis University.
- Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille (MESSF) (2004). *L'engagement qualité : Plan d'amélioration continue de la qualité en service de garde*. Repéré à : https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/SF_plan_amelioration_continue_qualite_sg.pdf
- Ministère de la Famille et de l'Enfance (MFE) (1997). *Programme éducatif des centres de la petite enfance*. Repéré à http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf
- Ministère de la Famille et de l'Enfance (MFE) (1999a) *Document de base : Guide à l'intention des membres des conseils d'administration des centres de la petite enfance*. Québec: Gouvernement du Québec.

- Ministère de la Famille et de l'Enfance (MFE) (1999b) *Un portrait statistique des familles et des enfants au Québec*. Conseil de la famille et de l'enfance, bureau de la statistique du Québec, Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/statistiques1999.pdf>
- Ministère de la Famille et de l'Enfance (MFE) (1999c) *La politique familiale : Bilan de la mise en œuvre des dispositions du livre blanc*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Famille et de l'Enfance (MFE) (2001). *Développer ses compétences : Un atout pour l'avenir! Guide de développement de compétences à l'intention des gestionnaires de centres de la petite enfance*. Repéré à http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/ADMIN_rapport_annuel_1_2001-2002_famille.pdf
- Ministère de la famille et des aînés (MFA) (2007). *Accueillir la petite enfance : Programme éducatif des services de garde éducatifs*. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf
- Ministère de la Famille et des Aînés (MFA) (2010a). *Rapport annuel de gestion 2009-2010*. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/rapport_annuel_gestion_2009-2010.pdf
- Ministère de la Famille et des Aînés (MFA) (2010b). *Règles de reddition de comptes Rapport financier annuel 2010-2011*. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Regles_reddition_comp_tes10-11.pdf
- Ministère de l'emploi, de la sécurité sociale et de la famille (MESSF) (2004). *L'engagement qualité : Plan d'amélioration continue de la qualité en service de garde*. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/SF_plan_amelioration_continue_qualite_sg.pdf
- NICHD Early Child Care Research Network (2002) Early child care children's development prior to school entry : Result form the NICHD Study of Early Child Care. *American Educational Research Journal*, 39(1), 133-164.

- Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). (2006). *Petite enfance, grands défis II : éducation et structures d'accueil*. Paris: Les Éditions de l'OCDE.
- Organisation mondiale du travail. (2000). *La formation permanente au XXI^e siècle : l'évolution des rôles du personnel enseignant*. Genève: Bureau International du Travail.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris: Armand Colin.
- Palacio-Quintin, E. et Coderre, R. (1999). *Les services de garde à l'enfance : Influence des différents types de garde sur le développement de l'enfant*. Trois-Rivières: Conseil québécois de la recherche sociale.
- Paredes-Campusano, M. J. (2006). *Le nouveau rôle du directeur d'établissement dans la formation continue des enseignants dans le cadre de la réforme du curriculum au primaire*. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Perrenoud, P. (2015) *De la pratique réflexive au travail sur l'habitus*. Repéré à http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_35.html
- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Pont, B., Nusche, D. et Hopkins, D. (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires : Volume 2, Études de cas sur la direction des systèmes*. Paris: Éditions de l'OCDE.
- Regroupement des CPE des Cantons de l'Est. (2005). *Mémoire du Regroupement des CPE des Cantons de l'Est à la Commission des affaires sociales au sujet du projet de loi no 124 intitulé Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance*. Repéré à <http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/commissions/CAS/mandats/Mandat-2983/memoiresdeposes.html>
- Rohacek, M., Adams, G. C. et Kisker, E. K. (2010) *Understanding quality in context : Child care centers, communities, markets and public policy*. Washington, D.C.: Urban Institute
- Rouquette, M.-L. et Rateau, P. (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Grenoble: Presses de l'Université de Grenoble.

- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *La recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (p. 337-360). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Seca, J. M. (2010) *Les représentations sociales* (2^e éd.). Paris: Armand Colin.
- Senge, P., Roberts, C., Ross, R., Smith, B. et Kleiner, A. (2000). *La cinquième discipline, le guide de terrain; préface et adaptation d'Alain Gauthier*. Paris: Éditions Générales First.
- Shuetze, P., Lewis A. et DiMartino, D. (1999) Relation between time spent in day care and exploratory behaviors in 9-month-old infants. *Infant behavior and Development*, 22(2), 267-276.
- Smith, D. M. (2005). *Leadership au profit des enfants : Une réflexion à propos de la recherche sur le leadership*. Fédération Canadienne des Services de Garde à l'Enfance (FCGE). 18 pages.
- Snowden, J. D. et Boone, E. M. (2007) A Leader's Framework for Decision Making. *Harvard Business Review*, 85(11), 68-76. Repéré à <https://hbr.org/2007/11/a-leaders-framework-for-decision-making>
- Talan, T. N., Bloom, P. J. et Kelton, R. E. (2014) Building the leadership capacity of early childhood directors : An evaluation of a leadership development model.. *McCormick center for early childhood leadership*, 16(1, 2). National Louis University.
- Tougas, J. (2002). *La restructuration des services éducatifs et de garde à l'enfance au Québec : les cinq premières années*. Toronto: Childcare Resource & Research Unit Centre for Urban & Community Studies.
- Tougas, J. (2004). *Tableau Distribution du nombre d'enfants accueillis en mars*. Repéré le 26 septembre 2007 à <http://www.mfa.gouv.qc.ca/satatisques/services-de-garde/profi-utilisateurs.asp>
- Tremblay, A. et Bacon, S. (1995). *Guide pour la sélection et l'engagement d'une personne responsable de la gestion d'un service de garde en garderie ou d'une agence de services de garde en milieu familial*. Montréal: Bureau des services de garde à l'enfance.
- Tremblay, M., Chênevert, D., Simard, G., Lapalme, M.-È. et Doucet, O. (2005). Agir sur les leviers organisationnels pour mobiliser le personnel : le rôle de la vision, du leadership, des pratiques de GRH et de l'organisation du travail. *Gestion*, 2(30), 69-78. doi : 10.3917/riges.302.0069

- Tremblay, S. (2003). *Enquête Grandir en qualité : Recension des écrits sur la qualité des services de garde*. Québec: Ministère de la Famille et de l'Enfance.
- Truchot, V. (2006). *Les règles à l'école secondaire : Analyse de représentations d'élèves* (Thèse de doctorat). Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Van Der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Presse de l'Université de Montréal.
- Van Der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie des modèles pour l'enseignement* (2^e éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Van Der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal: Presse de l'Université de Montréal.
- Vandell, D. L. (2004) Early child care : The known and unknown. *Merill-Palmer Quarterly*, 50(3), 387-414.
- Vincent, S. (2006). *L'influence du style de leadership des superviseurs sur les fonctions de supervisions* (Mémoire de maîtrise). Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières. Repéré à <http://depot-e.uqtr.ca/1781/1/000130441.pdf>